DOCUMENT RESUME

ED 193 400 UD 020 948

AUTHOR Rico, Isabel
TITLE Machismo y educacion en Puerto Rico [Machismo and Education in Puerto Rico].
INSTITUTION Comision para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer, San Juan, Puerto Rico.
SPONS AGENCY Office of Education (DHEW), Washington, D.C. Women's Educational Equity Act Program.
PUB DATE 79
NOTE 134p.
LANGUAGE Spanish

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Elementary Education; Males; Native Language Instruction; *Sex Bias; *Sex Role; *Sex Stereotypes; *Social Studies; Spanish; Surveys; *Teacher Attitudes; *Textbook Bias; Textbook Content
IDENTIFIERS *Machismo

ABSTRACT

This book is the result of a study that investigated the influence of "machismo" (a set of attitudes, beliefs, and behavior that perpetuates the myth of male superiority) in elementary education. The study included (1) a content analysis of textbooks used in Spanish and social studies classes in public and private schools in Puerto Rico and in bilingual programs in the mainland U.S., and (2) a survey of the attitudes and classroom practices of 128 elementary school teachers. The book is divided into five parts. First, the sexist and stereotype content of the basic reading series "Por el mundo del cuento y de la aventura" is reviewed. Second, social studies texts for grades 1-6 are analyzed with respect to their portrayal of sex roles and sex stereotypes at the family, community, and national levels. Third, evidence is presented as to the omission of women in the elementary school history curriculum and a new vision of history, which recognizes the contributions of women, is proposed. Fourth, the results of the survey on teachers' attitudes about, expectations of, and teaching behavior toward boys and girls are discussed. Included in this discussion is information regarding the socioeconomic profile of the teachers surveyed. Finally, strategies are proposed for countering the projection of male superiority in curriculum materials and promoting educational equality for women. Appended to the book are questionnaires and observation instruments used in the study and a bibliography on sex roles and sexism in education. (Author/GC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED193400

machismo y educación

en puerto rico

ISABEL PICO

WD209948

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Isabel Pico
Commission for the Improvement of Women's Rights

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Portada:
Juan Luis Martínez, Taller Creativo, Inc.

Producción:

Graficor, Jefferson 104, Santurce, Puerto Rico

AUG 1 8 1980

machismo y educación
en puerto rico

Directora del Estudio
Isabel Picó

Personal de Investigación
Nora Marrero
Carmen Eneida Molina
Lydia Pelegrín-Martín
Catherine Torres
Sonia Vergne

COMISION PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS DERECHOS DE LA MUJER

UC 4

NOTIFICACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA

El Departamento de Instrucción Pública no discrimina por razón de raza, color, sexo, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

© DERECHOS RESERVADOS 1979.

INDICE

Página

INTRODUCCION v

RECONOCIMIENTO vii

CAPITULO 1
ROLES E IMAGENES DE LA MUJER EN EL MUNDO DEL CUENTO Y LA AVENTURA 1

CAPITULO 2
LA IDEOLOGIA DE LOS SEXOS EN LOS LIBROS DE ESTUDIOS SOCIALES 25

CAPITULO 3
LA OMISION DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA ELEMENTAL 55

CAPITULO 4
LAS MAESTRAS EN EL SALON DE CLASES 69

CAPITULO 5
UNA ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO 93

APENDICES

1 Cuestionario para identificar estereotipación de los roles sexuales en los libros de texto 101

2 Hoja de cotejo para materiales de estudios sociales e historia 105

3 Cuestionario de opinión: Patrones culturales en el salón de clases 107

4 Cuestionario: Observación en el salón de clases 118

BIBLIOGRAFIA 121

INTRODUCCION

El presente estudio constituye el primer esfuerzo encaminado a determinar la extensión y las ramificaciones del machismo en la educación elemental en Puerto Rico y a la vez desarrollar una estrategia para promover la igualdad entre los sexos en el salón de clase.

Entendemos por machismo el conjunto de actitudes, creencias y conducta que resulta de la creencia que un sexo es superior al otro. El superior dentro de esta visión del mundo es el varón, y en diferentes aspectos: físico, intelectual, caracterológico, cultural y sexual. El machismo se expresa esencialmente en hábitos, costumbres y actitudes de discriminación del sexo femenino. Es un fenómeno cultural originado en condiciones económicas a las que trasciende para convertirse en causa y efecto, y así legitimar las desigualdades existentes en la sociedad. En el contexto de la escuela, el término se refiere a un conjunto de estructuras, políticas, practicas y actividades que abierta o solapadamente señalan el desarrollo de niñas y niños y los preparan para el ejercicio de los roles sexuales tradicionales.

Hasta la fecha no se había realizado ningún estudio abarcador que investigara las manifestaciones del machismo en el currículo escolar y como éste prepara a los estudiantes para vivir dentro de los límites de los roles sexuales tradicionales. La evidencia se limitaba a una monografía escrita en 1974 sobre la imagen estereotipada de la niña-mujer en cinco libros de texto utilizados en el nivel elemental por nuestro sistema de instrucción pública y en algunas escuelas privadas.

Esta monografía por Haydeé Yordán Molini: *La visión sobre la niña en cinco libros de lecturas escolares* nos advierte sobre la influencia negativa que ejercen los libros de texto al reforzar la desigualdad entre los sexos y la necesidad de crear conciencia acerca de la estereotipación por sexo entre los maestros y los administradores de escuela.

Nuestro proyecto de investigación se desarrolló durante los años 1976-1978 bajo los auspicios de la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer. El mismo se basa en un análisis del contenido gráfico y temático de los libros de textos utilizados por los Programas de Español y Estudios Sociales en los primeros seis grados del sistema de instrucción pública, casi todas las escuelas privadas en Puerto Rico y muchos programas bilingues en los Estados Unidos. También se analizaron las actitudes frente a los roles sexuales de una muestra seleccionada al azar de 123 maestros de escuela elemental.

La presentación de este trabajo consta de cinco partes. La primera de ellas investiga el contenido sexista y la visión estereotipada que presenta la Serie de Lectura Básica, *Por el mundo del cuento y de la aventura*, con respecto a los roles del hombre y de la mujer. La segunda parte analiza el lugar que se asigna a la mujer y a la niña en los libros de estudios sociales del primero al sexto grado. Se exponen los resultados del estudio de las ilustraciones y de los tres ejes temáticos de la serie: familia, comunidad y país.

Presentamos en la tercera parte evidencia de la omisión de la mujer en la enseñanza de la historia a nivel elemental y planteamos la necesidad de una nueva visión de la historia que reconozca las aportaciones de las mujeres y explique que las causas de su participación intrascendente en determinados períodos históricos. Incluímos, además algunas advertencias respecto al uso del lenguaje de la desigualdad en los libros de texto.

La cuarta parte de este estudio recopila la información empírica sobre las actitudes, las expectativas y la conducta de las maestras hacia los niños y las niñas en el salón de clases. Contiene el perfil socio-económico y profesional de las maestras incluídas en la muestra y los datos recogidos en las vistas de observación llevadas a cabo en 66 salones de clase.

Finalmente, en la última parte del estudio delineamos una estrategia de acción para contrarrestar la proyección machista de los materiales curriculares y a la vez promover la igualdad educativa para la mujer en el salón de clases.

RECONOCIMIENTO

Este estudio no hubiera sido posible sin la colaboración de muchas personas. A ellas deseamos extender nuestro agradecimiento y relevarlas de toda responsabilidad en cuanto a la formulación final de los hallazgos, conclusiones y recomendaciones a que hemos llegado.

Al Hon. Carlos Chardón, Secretario de Instrucción Pública por su decidido apovo al estudio y por permitirnos el uso de las facilidades de las escuelas públicas para las entrevistas con los maestros.

A los Superintendentes y Principales de escuela, quienes nos ayudaron a coordinar las entrevistas y a las maestras de las escuelas públicas, quienes aceptaron participar en el estudio.

A Magali García Ramis, María M. López-Garriga, Eneida Sierra de De Jesús, Gladys Pagán de Soto, Ursula Soler Urbistondo e Ita Cintrón de Esteves, quienes actuaron como asesoras en diversas fases del Proyecto.

A Awilda Santiago, secretaria ejecutiva del Proyecto, a Iris Marín, Elvira Soto Ríos y Aida Luz Marín, quienes ofrecieron ayuda administrativa y técnica a las investigadoras y a la directora del Proyecto.

A las siguientes personas que contribuyeron de una manera muy especial en los aspectos técnicos y la codificación de datos: Lourdes Bobé, Lily Figueroa, Dolores Sanjurjo y José Rodríguez de Liébana. Y a Yolanda Fernández, Eroilda Colón y Juan Agostini de Taller Creativo quienes pusieron a nuestra disposición la creatividad y los recursos humanos de la agencia.

A Teresín Vidal de Picó, Rosa Santiago de Marazzi, Directora Ejecutiva y Angelita Rieckehoff de Naveira, Presidenta de la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer, quienes a través de todo el estudio proveyeron estímulo, orientación y crítica constructiva.

A Ana María Perera, quien puso a nuestra disposición sus conocimientos y experiencia en el desempeño de sus deberes como oficial del proyecto en la agencia donante.

Finalmente, queremos señalar que el Programa de Equidad Educativa para la Mujer ("Women's Educational Equity Act Program) de la Oficina de Educación del Departamento de Salud, Educación y Bienestar Público (H.E.W.) de los Estados Unidos proporcionó los fondos para la realización de este proyecto. No obstante, las ideas vertidas aquí no necesariamente representan o tienen el endoso oficial de dicha agencia.

CAPITULO I

Roles e imágenes de la mujer en el mundo del cuento y de la aventura

Las ideas e impresiones que se fijan en la niñez pueden determinar la visión del mundo del adulto. Los libros de texto utilizados en las escuelas primarias desempeñan un papel significativo en este proceso tanto en Puerto Rico como en otros países. En la actualidad, a las maestras se les exhorta a hacer menos uso de los libros de texto; pero cuando se trata de la enseñanza del español y de la lectura en sí se hace casi imposible prescindir de ellos. Los libros de texto poseen fuerza y capacidad para moldear no sólo la capacidad de lectura sino también las creencias, actitudes y valores en los estudiantes. Transmiten información sobre patrones de conducta y aspiraciones culturales; valores económicos, políticos y sociales; y modelos de roles sexuales. Tomando en cuenta la importancia de los libros de texto como fuerza socializadora, hemos emprendido el análisis sistemático de la representación de hombres y mujeres en estos libros para así detectar los estereotipos sexuales que fijan en los niños una imagen anacrónica y deformada de la mujer y de la vida familiar.

I. *Metodología*

En este estudio hemos analizado la Serie de Lectura Básica *Por el mundo del cuento y de la aventura*, utilizada para la enseñanza del español por el Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico desde el primero al quinto grado. Esta serie consta de once (11) libros preparados por Angeles Pastor, Rosa Guzmán Vda. de Capó y Carmen Gómez Tejera. A continuación ofrecemos los títulos de los textos, fechas de publicación y número de páginas, según el grado a que han sido asignados:

Primer Grado:
En el hogar y en la escuela, (1969, 32 págs.)
Camino de la escuela, (1969, 64 págs.)
Aprendamos a leer, (1969, 96 págs.)
Nuestros amigos, (1969, 128 págs.)

Segundo Grado:
Del campo al pueblo, (1971, 192 págs.)
Aventuras maravillosas, (1971, 192 págs.)

Tercer Grado:
Conozcamos a Puerto Rico, (1972, 192 págs.)
Por tierras vecinas, (1973, 192 págs.)

Cuarto Grado:
Por los caminos del mundo, (1974, 320 págs.)

Quinto Grado:
Aventuras por mundos desconocidos, (1963, 352 págs.)
Una mirada al pasado, (1965, 384 págs.)

Las ilustraciones de los libros estuvieron a cargo de Bea Leonard, Beth Wilson, James Buckley, Darrell Wisbur, Tom Dunnington, Frank Lorocco y John Firestone.

Se diseñó un primer cuestionario que se usó para analizar solamente cuatro (4) de los libros. A base de los resultados obtenidos, se redactó un nuevo cuestionario.* La forma final consta de nueve (9) páginas. Divide el análisis del contenido en dos partes: una parte gráfica y una narrativa. La parte gráfica recoge la cantidad de ilustraciones que acompañan la parte escrita, el total de personajes y sus profesiones u oficios, juegos y actividades infantiles. La segunda parte analiza el texto en sí: señala el personaje principal, los personajes secundarios y diferentes profesiones y oficios a que se dedican. Recoge, además, los adjetivos y frases que caracterizan a los personajes, sus ideales y aspiraciones, sobrenombres; el número de personajes que lloran, personajes victimizados, personajes que pelean, personajes reprendidos y los que retan a la autoridad. Finalmente, se discute el tema principal de la narración. La información obtenida tanto de la parte gráfica como de la parte narrativa aparece desglosada por edad y sexo de modo que pudiéramos identificar la estereotipación de los diferentes roles sexuales.

Luego se procedió a codificar la información de acuerdo con una guía previamente diseñada. Se vació la información en la hoja de codificación y se tabuló la misma y se redactaron tablas de distribución de frecuencias y, finalmente, se procedió al análisis.

II. *Hallazgos*

A. Parte gráfica

Los once libros analizados contienen un total de 1,880 ilustraciones. El número de ilustraciones aumenta a medida que aumenta el nivel escolar de los estudiantes a quienes está destinado el texto. Los cuatro libros de primer grado tienen un promedio de 156 ilustraciones;

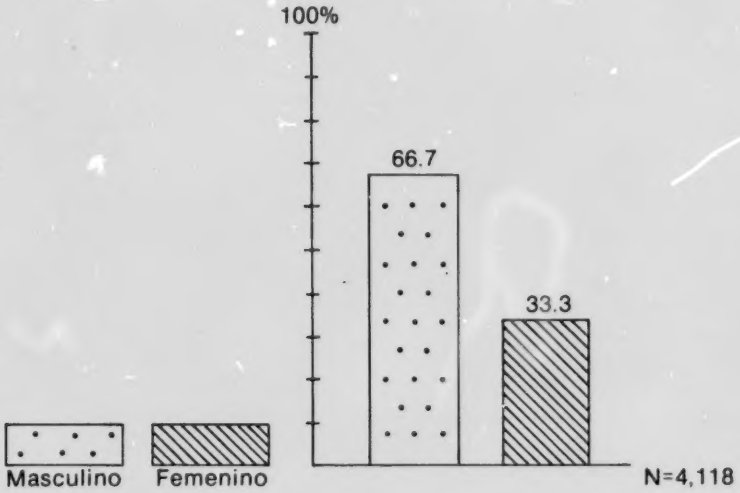
* Apéndice 1.

los de segundo, 167; los de tercero, 175; los de cuarto, 182; y los de quinto, 195 ilustraciones.

De un total de 4,118 personajes ilustrados en los textos, 2,747 (67.7%) son personajes masculinos; solamente 1,371 (33.3%) son personajes femeninos. Evidentemente el sexo masculino predomina en las ilustraciones. No obstante, según datos ofrecidos por la Comisión sobre Reforma Educativa, la población de 5 a 9 años en el año 1975 era de 51% varones y 49% hembras.

GRAFICA 1

Total personajes ilustrados por sexo

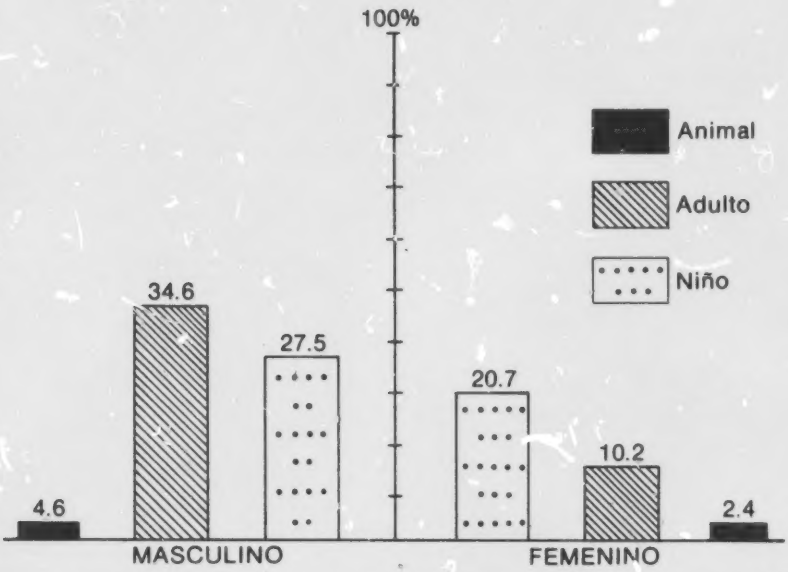


El personaje femenino aparece siempre en posición de desventaja frente al personaje masculino. Del total de personajes ilustrados el 20.7% son niñas y el 27.5% son niños. En la representación de personajes adultos la diferencia es bien marcada: el personaje femenino aparece en un 10.2% de las ilustraciones y el masculino aparece en un 34.6%. Los animales con características femeninas aparecen representados en un 2.4% y los animales con características masculinas en un 4.6%.

Del total de personajes masculinos ilustrados, el adulto aparece mayor número de veces. Sin embargo, del total de personajes femeninos ilustrados la que aparece más veces es la niña. La Serie Básica le presenta al varón un mundo de personajes adultos más numeroso de donde seleccionar el más atractivo y fascinante como modelo; a la niña le brinda un mundo limitado de alternativas. Veamos la gráfica 2.

GRAFICA 2

Porcentaje de personajes ilustrados por sexo
(Niño, adulto, animal)



El porcentaje de personajes femeninos disminuye a medida que el nivel escolar aumenta. Encontramos un 32.2% de personajes femeninos ilustrados en los libros utilizados en primer grado. Este porciento va descendiendo progresivamente hasta llegar a un 11.2% en los libros de quinto grado. La tendencia que se refleja en los personajes masculinos es la inversa: el porcentaje de personajes masculinos aumenta de 16.5% en los textos de primer grado hasta 28.8% en los de quinto grado.

Otro dato revelador es la cantidad y la calidad de las ocupaciones desempeñadas por el personaje masculino comparadas con las desempeñadas por el personaje femenino. La mujer aparece realizando un total de 18 diferentes ocupaciones: el hombre participa en 57 diferentes ocupaciones. El hombre cultiva la tierra que posee; explora las grandes montañas y extrae de ellas sus metales. El hombre es capaz de dominar el mar y conquistar el espacio. Puede ser científico, inventor, médico, comerciante. Le sirve a la sociedad como policía, soldado, bombero, empleado de limpieza, zapatero, cartero, panadero, lechero... Véase la Tabla 1.

Tabla 1

Profesiones u oficios de los personajes ilustrados por sexo

Personajes Masculinos		*Personajes Femeninos*	
Obrero agrícola	56	Ama de casa	63
Marinero	46	Maestra	40
Bombero	37	Obrera industrial	25
Soldados	37	Vendedora	16
Trabajador de muelle	28	Obrera agrícola	12
Explorador	21	Enfermera	4
Colonizador	19	Bailarina de circo	4
Pescador	17	Artesana	3
Pelotero	16	Pescadora	2
Agricultor	15	Músico (violinista, pianista)	2
Pastor	14	Zapatera	1
Carpintero	11	Científica	1
Médico	11	Astronauta	1
Astronauta	10	Lechera	1
Cazador	9	Bibliotecaria	1
Policía	9	Secretaria	1
Capitán de barco	9	Hiladora	1
Vendedor	9	Trabajadora de muelle	1
Payaso	8		
Hortelano	7		
Mozo de cafeteria	6		
Albañil	6		
Empleado de limpieza	6		
Obrero industrial	6		
Alpinista	5		
Aviador	5		
Cartero	5		
Herrero	4		
Impresor	4		
Escultor	4		
Religioso	4		
Zapatero	3		
Chofer	3		
Comerciante	3		
Buzo	3		
Músico	3		
Cantante	2		
Minero	2		
Pintor	2		
Mensajero	2		
Electricista	2		
Oficial de correo	2		
Actor	2		
Panadero, Paraguero, Amolador, Trapecista, Limpiabotas, Inventor, Avicultor, Lechero, Alfarero, Astrónomo, Científico, Jardinero, Ejecutivo y Oficinista	1 c/u		
Total de personajes masculinos en oficios u ocupaciones	487	Total de personajes femeninos en en ocupaciones u oficios	179
Número de oficios u ocupaciones ilustradas	57	Número de oficios ilustrados	18

La Ilustración 1 también muestra claramente la diversidad de ocupaciones que desempeñan los personajes masculinos en la Serie de Lectura Básica y la ausencia de personajes femeninos en el mundo del trabajo. El poema "El trabajo" —identifica— los grandes descubrimientos y aportaciones de los hombres al progreso de la humanidad. Al igual que en el poema, las mujeres están excluidas en los libros de texto de todo lo que significa progreso y adelanto tecnológico.

A la mujer se le suele presentar como ama de casa en un 35.1% de las láminas. (Véase Ilustración 2). En menor porcentaje se le concibe como maestra, obrera industrial, vendedora, obrera agrícola o enfermera. Y en porcentajes mucho más bajos en otras ocupaciones como bailarina de circo, artesana, pescadora, músico, zapatera, científica, astronauta, lechera, bibliotecaria, secretaria, hiladora y trabajadora en los muelles. Véase Tabla 1.

No cabe duda que los libros de texto ocupan un lugar especial en el proceso de socialización del niño. A través de este medio se le inculca y se le enseña al niño la conducta aceptada por la sociedad. A los varones se les exhorta a desarrollarse física e intelectualmente, a prepararse como ciudadano útil a la sociedad. Para las niñas el mensaje es claro: ser buena ama de casa. De esta manera se perpetúan los roles asignados tradicionalmente por la sociedad al hombre y a la mujer. Por otro lado, observamos que la mujer puertorriqueña está asumiendo paulatinamente el papel de proveedora y haciendo grandes aportaciones a la sociedad. Esta realidad pasa inadvertida muchas veces en los libros de texto. En una sociedad cambiante los roles estáticos se convierten en camisas de fuerza que impiden y obstaculizan el crecimiento individual y la preparación tanto física como intelectual para afrontar los problemas de la vida.

Los niños comienzan a aprender los roles femeninos y masculinos a través del juego y la imitación. Un 25.6% de las ilustraciones presentan a las niñas con muñecas y tacitas: un 25.8% de los niños aparecen jugando con animales. (Véase la Ilustración 3). Las niñas se distraen jugando al esconder, a la rueda, en columpios y chorreras. Los niños juegan con bloques, aviones, carros; corren, saltan y cabalgan. A la niña se le inhibe de realizar juegos activos y condicionan para su futuro rol de esposa, madre y ama de casa. Con la tradicional muñeca se le condiciona todas sus fuerzas creadoras para el cuidado y la reproducción de la especie.

¿Qué observa la niña? ¿El niño? ¿En qué mundo se espera que vivan y actúen la niña y el niño? Las niñas en mayor porcentaje que los niños observan la ciudad y el campo, a las maestras y a sus familiares; y más interesante, a los niños en juegos activos con otros niños. A los niños se les presentan con más frecuencia en un mundo más interesante y complejo, un mundo que ilustra al trabajador y sus instrumentos de trabajo. Observan camiones, aviones, cohetes en mayor

ILUSTRACION 1

El trabajo

José Velarde

El trabajo es ley forzosa;
todos los hombres, obreros;
éste, que guía un rebaño,
aquél, que gobierna un pueblo.

Lo mismo el que ara la tierra
que el que interroga los cielos;
el que piensa, y el que imprime
en el libro el pensamiento.

Él dio a conocer a Newton
las leyes del firmamento;
y la carrera del globo
al insigne Galileo.

Él dio a Gutenberg la idea
de inmortalizar el verbo.
Y entregó a Franklin el rayo,
y a Colón un mundo nuevo.

Y él, en fin, prestando fuerza,
constancia y luz a los genios,
levantó las catedrales,
dictóle estrofas a Homero.

Esculpió el mármol con Fidias,
pulsó la lira de Orfeo,
con Velázquez pintó al hombre,
y con Murillo, los cielos.

Aventuras por mundos desconocidos, página 198.

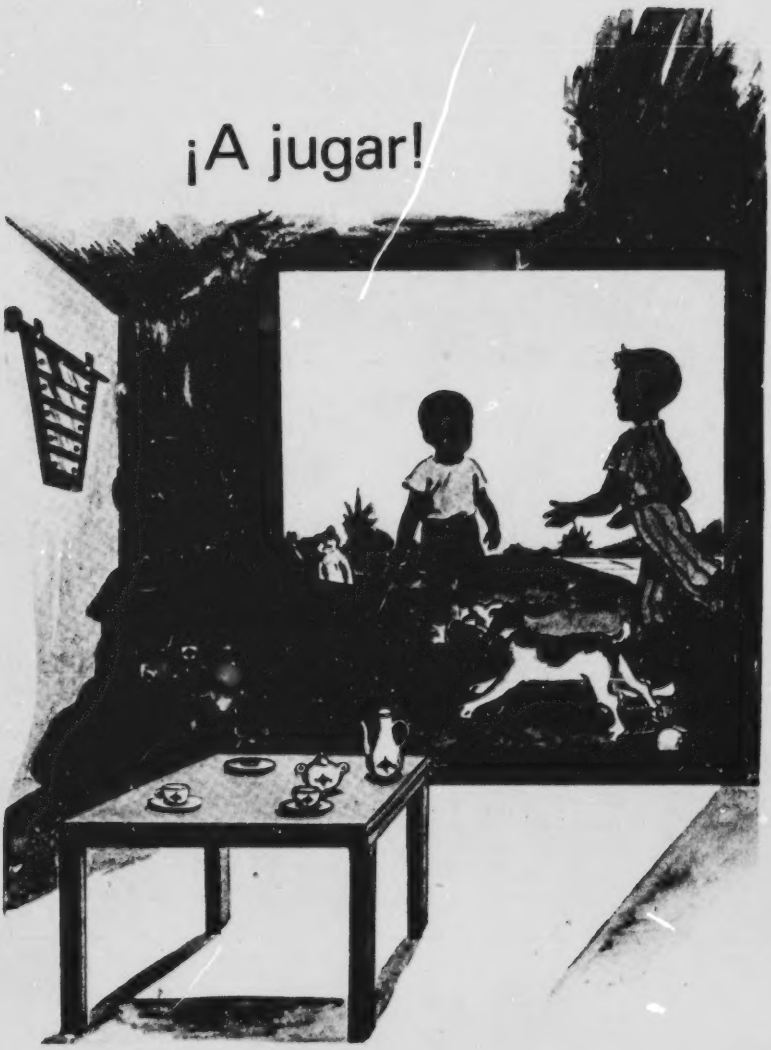
7

ILUSTRACION 2

17

Por los caminos del mundo, página 187.

ILUSTRACION 3

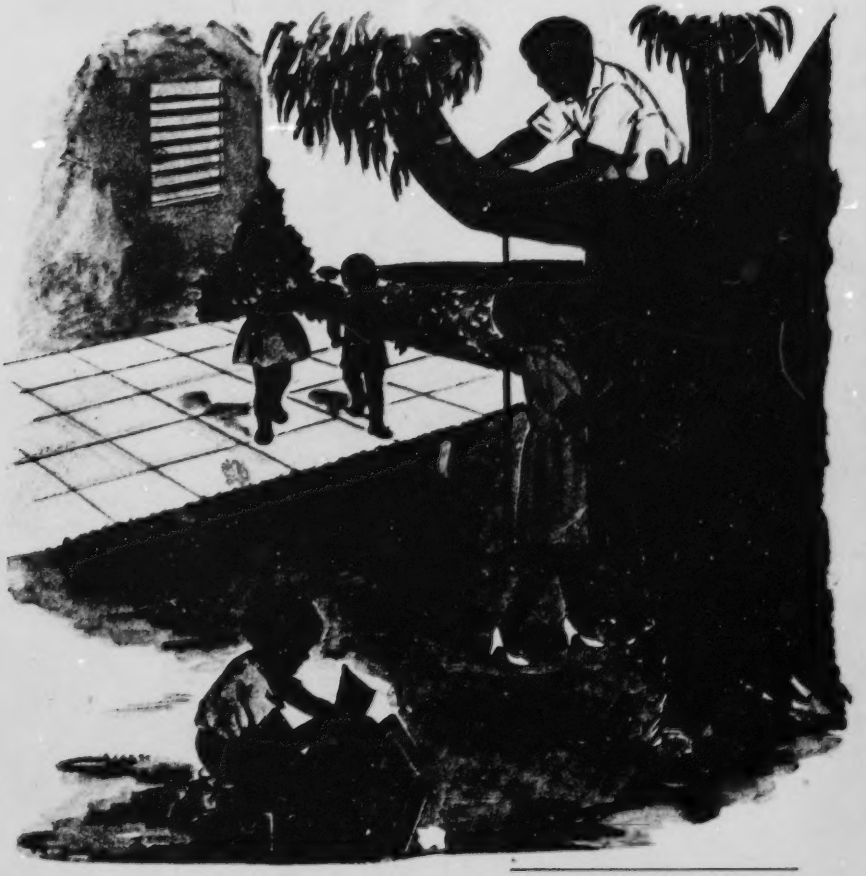


Camino de la escuela, página 4.

porcentaje que las niñas. Se les identifica con actividades recreativas inteligentes, tales como, examinar libros y mapas, coleccionar sellos.

Si nos fijamos detenidamente en la Ilustración 4 encontramos que se presenta al papá colocando un columpio en el árbol con la ayuda de la mamá, a Pepín guardando las herramientas de trabajo en su caja; y a Rosa observando a su muñeca. Al igual que en otras láminas del texto los objetos que sirven de instrumentos de trabajo aparecen identificados por sexo, según las tareas que se supone que sean propias del sexo masculino o femenino. En otras ilustraciones del libro encontramos a la mamá haciendo uso de la escoba, la estufa y los utensilios de cocina, y a papá usando la azada, el martillo y la escalera.

ILUSTRACION 4



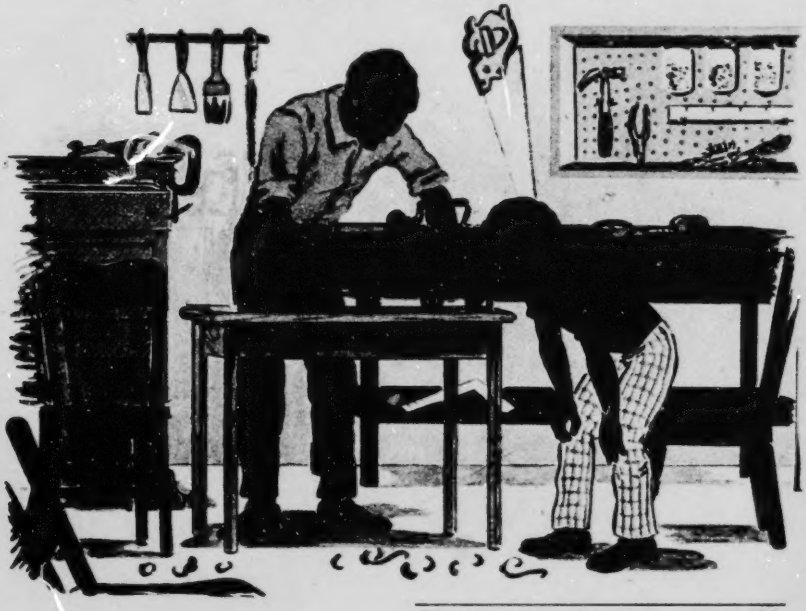
Camino de la escuela, página 32.

A los niños se les estimula a participar en actividades que son una imitación de las que realiza el padre o definitivamente consideradas como tareas propias del varón (uso de instrumentos de carpintería y labranza, la alimentación y cría de animales). (Véase Ilustración 5.) Estas tareas son unas que progresivamente lo estimulan a ejecutar actividades fuera del hogar.

ILUSTRACION 5

Enrique:

—Cuando sea grande, ¡con cuánta afición
cogeré el barreno, blandiré el formón!
Venga la garlopa, martillo y compás,
y a alisar la tabla . . . ¡abacís . . . ziz, zas!
Haré mesas, bancos y una barca tal . . .
grande desde Quito hata el mar glacial.
Cuando sea grande usaré el formón,
que es ser carpintero toda mi ilusión.



Por los caminos del mundo, página 168.

El análisis de las ilustraciones nos ha demostrado, pues, que el personaje masculino domina sobre el personaje femenino, tanto en el número de veces que se le ilustra cuanto en lo relativo a su importancia en la sociedad. Más en detrimento de la figura de la mujer, el personaje femenino aparece enfermo con más frecuencia que el personaje masculino: de un total de 10 personajes enfermos ilustrados, 6 son personajes femeninos y 4 personajes masculinos. (Véase Ilustración 6). En segundo lugar, los personajes femeninos dirigen

ILUSTRACION 6

—Doctor, estoy cansada. ¿Por qué será? Me siento triste.

—Te examiné bien. Tienes catarro, pero no es de cuidado.

—¿Qué es bueno para el catarro, doctor?

—Voy a decirte lo que vas a hacer: descansar, comer frutas, tomar mucha leche y agua.

—Haré todo eso; pero, ¿puedo ir mañana a la escuela?

—No, Belén, estás enferma. Cuando uno tiene catarro se queda en casa. Así los otros niños no se enferman.

Del campo al pueblo, página 92.

solamente a grupos de estudiantes-niños, reafirmando así la idea del rol tradicional de la mujer como maestra; los personajes masculinos aparecen como capitanes de barco dirigiendo a sus marineros y como grandes personajes de la historia dedicados al encauzamiento de los pueblos en actividades religiosas, políticas y sociales. Además, al niño se le presenta en tres ocasiones como líder de grupos; a la niña, nunca. (Véase la Ilustración 7.)

ILUSTRACION 7

Motivos para reír...
Motivos para pensar...

Aventuras por mundos desconocidos, página 301.

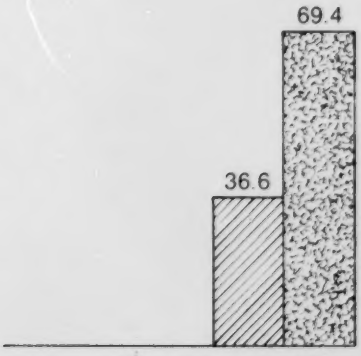
En conclusión, podemos afirmar que las ilustraciones de la Serie Básica de Lectura proyectan una imagen limitada y estereotipada de la mujer a la vez que exaltan la supremacia del hombre. De esta manera se afecta el desarrollo normal de la niña como individuo, se frustan sus posibles aportaciones a la sociedad y se perpetúa la desigualdad entre el hombre y la mujer.

B. Parte Escrita:

En los once (11) libros que componen la Serie Básica analizamos 316 cuentos o narraciones. Observamos que de un total de 849 personajes incluidos, el 69.4% son personajes masculinos y sólo el 36.6% son personajes femeninos. Véase la siguiente gráfica.

GRAFICA 3

Total de personajes que aparecen en el texto



N=849 Femenino Masculino

Los personajes masculinos aparecen en el desempeño de 115 diferentes ocupaciones; los personajes femeninos en 24 ocupaciones.

De 206 adjetivos usados para describir el físico, 117 corresponden al personaje masculino y 87 al personaje femenino. El desglose de los adjetivos revelan que todas las categorías para personajes masculinos contienen un número mayor de adjetivos que las categorías utilizadas para describir personajes femeninos, con excepción de las categorías que describen la belleza y el cansancio. Los personajes femeninos son bonitas, hermosas, lindas y están cansadas mayor número de veces que los personajes masculinos. Analicemos el significado de los adjetivos símbolos de las virtudes femeninas que aparecen en la Ilustración 8. Hacendosa es un adjetivo que se le atribuye a la mujer diligente en las faenas de la vivienda. Modesta se aplica al que no se cree a sí mismo de mucha importancia y valor. En español estos dos adjetivos nunca se usan para describir al hombre.

ILUSTRACION 8

que allá en las mansiones reales
va a casarse con el Rey,
por hacendosa y modesta,
por bonita y por mujer.

Narrador: —Hay fiesta de casamiento
y alegría por doquier.
¡Se ha casado Rosalinda
con el más apuesto Rey!

Por tierras vecinas, página 132.

Los personajes masculinos son saltadores, fuertes; de voz firme y esbeltos. Lo mismo ocurre con los adjetivos referentes al carácter del personaje: los personajes femeninos son dulces, tiernas, nobles, bondadosas en mayor porcentaje que los personajes masculinos. Se les concibe como abnegadas, humildes, tímidas en contraste con los personajes masculinos que son aventureros, curiosos, inflexibles. El personaje masculino aparece peleando y retando a la autoridad en mayor porcentaje que los personajes femeninos. Estas aparecen llorando y victimizadas en mayor porcentaje que los personajes masculinos.

Consideremos, ahora, las metas de los personajes. A través de su análisis conoceremos las expectativas que la sociedad tiene de niñas y niños y las premisas de que se parte. Seis de las doce metas que los personajes femeninos aspiran a alcanzar se relacionan con roles de esposa y ama de casa. Cuatro se relacionan con el mundo del trabajo: vender un tarro de leche, ser paracaidista, ser astronauta y ser química. Las otras dos metas son leer un poema y ofrecer una fiesta a la maestra.

Como contraste a este estrecho mundo en que se encarcela a la mujer, al varón se le coloca y acondiciona para enfrentarse a un mundo mucho m[illegible] amplio. El varón sueña con descubrir, conquistar, explorar, navegar. Sueña con conocer el mundo y las viejas civilizaciones. Sueña con gobernar, ser cacique, ser rey de la cordillera. Los oficios y profesiones a que aspiran los personajes masculinos son mayores en cantidad y diversidad que las de los personajes femeninos. El personaje masculino quisiera ser marinero, pescador, escultor, trapecista, artista, agricultor, herrero, carpintero, maestro, impresor, aviador, etc. De las 44 metas sólo tres (3) están íntimamente relacionadas con la familia: casarse, conquistar una princesa y tener hijos para perpetuarse. Las otras metas envuelven altos valores humanos: forjar una nueva juventud, sembrar ideas, reformar la enseñanza, salvar vidas, ayudar a la gente, crear un refugio de libertad religiosa en América o tener una patria libre. Los contrastes entre las metas de personajes femeninos y masculinos se dan en todos los niveles, aun en actividades sencillas como la lectura. Leer un poema es una de las metas de los personajes femeninos; leer mucho y estudiar para ser marinero, lo es para personajes masculinos.

En el diálogo sobre los inventos eléctricos que aparecen en la Ilustración 9, Pepín y Rosa expresan sus aspiraciones futuras. En el texto y la ilustración se cae en la acostumbrada estereotipación: Pepín quiere inventar "cosas nuevas"; Rosa quiere ser "una buena ama de casa". Observa que Rosa sueña con enseres eléctricos de utilidad en las tareas domésticas: estufa, tostadora, nevera; y en cambio Pepín sueña con inventos electrónicos, de comunicación. Las metas o ideales de los personajes son otro recurso utilizados en los libros de texto para moldear a los niños en los roles sexuales estereotipados.

ILUSTRACION 9

—El hombre los inventó.

—¡Qué útiles son las invenciones eléctricas! La nevera, la bombilla, el semáforo y el teléfono son de gran utilidad— dijo Rosa.

—El televisor, el radio y el cine son útiles, y a la vez nos divierten.

—En casa hay muchos de esos inventos, pero me gustan más los juguetes.

—A mí no. Cuando sea grande, quiero ser inventor. Deseo ser útil inventando cosas nuevas.

—Sí, Pepín, es bueno ser útil. Seré una buena ama de casa. También quiero ser útil en mi hogar.

Del campo al pueblo, página 107.

Cuando analizamos los protagonistas alrededor de los cuales gira la acción de los cuentos, encontramos que en un total de 316 cuentos, cincuenta y un por ciento (51.9%) son personajes masculinos; 11.4% son personajes femeninos y 27.5% son ambos personajes; 7.3% son pueblos o países, 1.3% son elementos de la naturaleza y un 0.6% otros temas. Evidenciamos, una vez más, la importancia que se le da al sexo masculino en los libros de texto basándonos en una mayor frecuencia de aparición como personaje principal en comparación con el sexo femenino.

Del total de 164 protagonistas masculinos, 64.6% son adultos, 29.9% son niños y 5.5% son animales. Notemos que el adulto aparece mayor número de veces que el niño o el animal. Del total de 36 protagonistas femeninas, 55.5% son niñas, 33.3% son adultas y 11.1% son animales. La niña es la que aparece mayor número de veces. Estas cifras comprueban una vez más que los libros de texto están enfocados hacia la importancia del sexo masculino y en especial del adulto. (Véase la Tabla 2.)

TABLA 2

Total de protagonistas por sexo

			Número	%
Total de protagonistas masculinos			164	51.9
niño	49	29.9		
adulto varón	106	64.6		
animal macho	9	5.5		
Total de protagonistas femenino			36	11.4
niña	20	55.5		
adulta mujer	12	33.3		
animal hembra	4	11.1		
Total de ambos personajes como personajes principales			87	27.5
ambos niños	68	78.2		
ambos adultos	6	6.9		
ambos animales	6	6.9		
familia	7	8.0		
Pueblo o país			23	7.3
Elementos de la naturaleza			4	1.3
Otros			2	.6
Total de personajes principales			316	

¿Cómo es la *mujer adulta* en los doce cuentos en que desempeña el papel principal?

En el cuento *El secreto de la seda*, Si-Ling, la protagonista, es una delicada princesita que se interesa en el cultivo de gusanos de seda con el propósito de obtener telas finas y delicadas. Las observaciones de Si-Ling la llevaron a descubrir la forma de fabricar sedas. Podría, sin embargo, señalarse la estereotipación al presentarse la finalidad de su interés en los gusanos de seda: el deleite de finas telas. Los personajes masculinos son los únicos que ven el descubrimiento la gran importancia y la posibilidad de desarrollar una industria de la seda.

La protagonista de *Cinco Aguilas Blancas*, Caribay, sueña con adornar su cabeza con un raro y espléndido plumaje de águilas. Movida por esta aspiración, Caribay corrió sin descanso, salvó profundos valles, subió un monte y otro monte tras las águilas. Toda esta actividad para un adorno singular de su cabeza. La inteligencia y la perseverancia de estas dos protagonistas pierden su impacto positivo al ponerse al servicio de finalidades estereotipadas.

Shavitri, la heroína del cuento *La Princesa Shavitri*, representa "la ley eterna de que la esposa siga al esposo" y "no habrá dolor ni sufrimiento que la alejen del camino deseado". Este es el eje central del cuento: la mujer está atada por ley a su esposo y, muerto éste, a la familia del esposo. El cuento *Ruth, la moabita fiel* exalta la virtud femenina de fidelidad completa a la madre del esposo muerto. En *La madre de los Gracos* se narra la vida de Cornelia que "supo hacer de su hogar un nido de aventuras" y sacrificó todo "para reinar únicamente en el corazón de sus hijos". Estas tres figuras femeninas aparecen atadas a ideas fijas representativas del mundo particular que les tocó vivir: la mujer limitada al papel de madre y esposa.

En cuatro cuentos el papel principal corresponde a tres maestras de escuela elemental y a una doméstica que busca trabajo. Aun en estos cuentos sobre una realidad actual, se ignora la gran diversidad de ocupaciones que desempeña la mujer en la sociedad contemporánea y se favorecen ideas y actitudes que convencionalmente son "propias" de cada sexo.

Tres relatos están inspirados en las vidas de tres mujeres que han alcanzado el reconocimiento del mundo entero: Juana de Arco, Marie Curie y Valentina Tereshkova. En la biografía de Juana de Arco, heroína de Francia, se ensalzan la devoción, el patriotismo y el amor a la libertad. Aparece, como es de esperarse, matizada por el espíritu místico que le es particular: Juana de Arco, guiada por la palabra de Dios, trata de salvar a su patria desgarrada por la guerra. Las otras dos biografías son de gran valor: Marie Curie trabajó desde joven, estudió química, participó junto a su esposo en investigaciones que culminaron en el descubrimiento del elemento químico conocido con el nombre de radio. Valentina Tereshkova, al igual que Marie Curie, tra-

bajó desde joven, aprendió a ser paracaidista y se preparó para ser cosmonauta al servicio de su país.

Estas biografías son un esfuerzo laudable por llevar a un primer plano figuras femeninas libres de prejuicios sexistas, figuras a tono con la imagen de la mujer de nuestros días frente a variadas alternativas de vida.

Hacemos una exhortación a incluir en los libros de lectura biografías de mujeres destacadas y comunes del mundo y de Puerto Rico: escritoras, gobernantes, artistas, mujeres de ciencia, obreras... figuras de mujeres de nuestro tiempo que puedan servir de inspiración y guía a todos los estudiantes. En los textos de un total de 61 biografías solo encontramos cinco de mujeres, todas ellas de figuras destacadas. Es urgente presentar a la mujer como persona capaz de actuar libremente, de tomar sus propias decisiones y de cambiar la historia. Para las niñas sólo hay Cenicientas y princesas hermosas. El hombre cambia el curso de la historia, es el autor de grandes proezas, descubrimientos, inventos; la mujer simplemente está ausente de la historia.

El adulto masculino desempeña el papel principal en 106 narraciones, de las cuales 56 son biografías. Líderes, héroes, exploradores, descubridores, literatos, científicos y pintores se muestran contribuyendo a la sociedad. El resto de estas narraciones tratan de diversos temas. En algunas narraciones aparece el hombre admirando la naturaleza o transformándola para fines específicos; fundando poblados; en diversas y útiles profesiones; en busca de oro y poder; en otras aparece el hombre en los deportes, en el ejército, ante el matrimonio, ante las enfermedades, ante los dioses.

La niña aparece como personaje principal en un total de 20 cuentos. Se las concibe observando la naturaleza, leyendo libros o hablando de ellos, soñando, jugando con el perro, meciéndose en un columpio, celebrando su cumpleaños o meramente enfermas. Sólo en tres cuentos se coloca a la niña salvando situaciones: María prende la luz del faro en una horrible noche en que su padre se vio impedido de hacerlo; una pastora salva a las ovejas del lobo; y una niñá se enfrenta al enano malo que había convertido a un hermoso joven en oso. Dos de estas situaciones son cuentos de hadas o fantasía. Entendemos que admirar la naturaleza, leer, enfermarse, soñar no son actividades negativas de por sí: lo que las hace negativas es que éstas son casi las únicas situaciones en que se presenta a las niñas. Contrastemos esta concepción de las niñas con la de los niños.

El niño aparece como personaje principal en un total de 49 cuentos. Se le concibe participando en la cosecha de café, recolectando frutos menores para llevarlos al mercado y observando a los bomberos. Piensan en lo que van a ser cuando sean grandes y se les incita a ser niños bomberitos. También aparecen de vacaciones en el campo, en el pueblo o en la playa. Realizan viajes de cultura al Cañón del Colorado, a la bahía fosforecente de la Parguera, a la isla de

Mona; exploran Haití; visitan ferias y se preparan para fiestas pueblerinas. Leen sobre científicos en la conquista del espacio y en el descubrimiento de la penicilina. Se sobreponen a dificultades físicas y económicas. Juegan con chiringas, con caballitos de madera, con perros o con conejos. Construyen conejeras y ven nacer sus crías. Los niños, en resumen, se conciben como seres activos, llenos de vida, fuertes y saludables, con gran iniciativa y creatividad.

En la Serie-Básica es también la figura masculina quién ofrece, aparte de la maestra, comentarios e información de donde adquieren conocimientos los niños. Es también el hombre el que acompaña a los niños en viajes y excursiones que se presentan como experiencias educativas. (Véase la Ilustración 10).

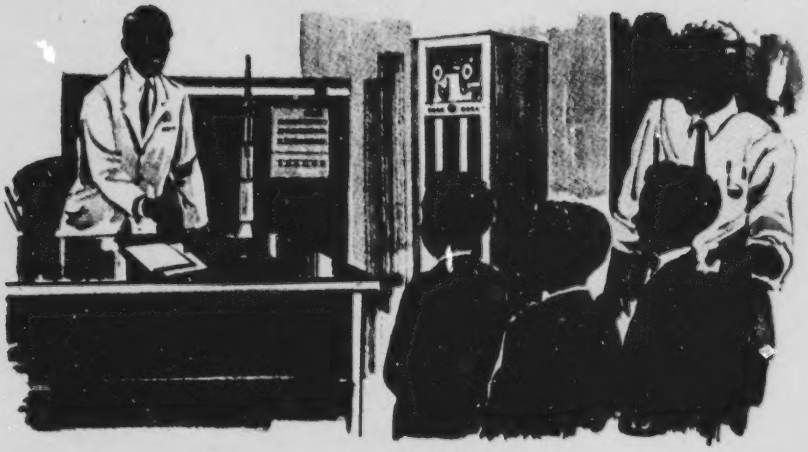
De un total de 13 animales que desempeñan el papel principal en las fábulas, 9 son machos y 4 son hembras. Al igual que en los cuentos, los personajes masculinos del mundo animal sobrepasan a los femeninos. Más significativo aún es que a los animales también se le asignan características y roles propios de su sexo. En las fábulas las hembras aparecen casi exclusivamente en tareas domésticas: procuran la comida y alimentan la cría, preparan el pan y hacen el nido. Los machos realizan actividades variadas: van al pueblo, pescan, aprenden a volar, echan carreras y cuentan las aventuras de su vida.

Nuestro estudio de la Serie Básica de Español, *Por el mundo del cuento y la aventura*, publicada entre 1963 y 1973, revela que las niñas y las mujeres están presentadas como inferiores al hombre, tanto en número como en características. En los rasgos socialmente valorizados como valentía, creatividad, perseverancia, espíritu aventurero, los varones sobrepasan a las hembras. En debilidad, pasividad, dependencia y miedo, las niñas y mujeres sobrepasan por mucho a los varones. La imagen de la mujer está definitivamente más restringida de lo que es en nuestra realidad cultural del presente. El mundo de los niños es uno de acción y energía. Por contraste las niñas son pasivas; observan a los niños y esperan por ellos. Mientras el hombre adulto desempeña una gran variedad de roles ocupacionales, la mayoría de mujeres adultas son amas de casa o maestras.

En el texto y las ilustraciones de la Serie Básica de Lecturas prevalece la estereotipación tradicional que perpetúa la idea de una distinción rígida entre los roles del hombre y la mujer en la vida diaria. Esta situación crea obstáculos al desarrollo y progreso normal de la mujer; se le hace difícil a un adulto librarse, escaparse de la visión deformada y simple de las cosas que se fijan durante la niñez.

Una posible solución a este problema es el desarrollo de una nueva serie de lectura que presente una visión actualizada de una sociedad que ha cambiado porque ha cambiado la manera de vivir, de vestir, porque existen nuevos conceptos sobre la posición que ocupa

ILUSTRACION 10



Pioneros de la cohetería

La escena se desarrolla en el laboratorio de un científico famoso en una base de cohetes en algún punto de la Tierra. Un grupo de niños, interesados en vuelos espaciales, entrevista al Doctor Norton.

Carlos:

Doctor, estamos muy agradecidos y orgullosos. No esperábamos que un hombre tan ocupado como usted nos concediera una entrevista.

Doctor:

Admiro a los niños que se interesan por los adelantos de la ciencia, sobre todo, lo que se relaciona con vuelos espaciales. Por ese motivo les dedicaré con gusto algunos minutos de mi...

Aventuras por mundos desconocidos, página 120.

la mujer en el hogar y en la sociedad. No nos parece difícil este proceso de actualización. Pero entre tanto los maestros necesitan adiestrarse en una nueva manera de utilizar los libros de texto para poder reducir el posible impacto negativo del prejuicio y la deformación. Los maestros pueden ofrecer a los estudiantes modelos basados en caracteristicas culturales comunes, así como nuevas alternativas en patrones culturales, estilos de vida y valores. De esta manera sin romper drásticamente con las tradiciones del pasado, surge la esperanza de desarrollar en la gente joven las facultades críticas y por ende la conciencia de la vida humana en su diversidad y complejidad.

CAPITULO 2

La ideología de los sexos en los libros de Estudios Sociales

"Doña Ana no está aquí, que está en su vergel, abriendo la rosa y cerrando el clavel..." Así comienza una popular canción infantil que todos hemos escuchado o cantado en algún momento; y también así hemos querido comenzar este análisis de los libros de texto de estudios sociales. Decimos figuradamente que "Doña Ana no está aquí" porque la mujer, como parte activa e integrante de la sociedad, está omitida en muchos casos, o tan matizada por sus roles domésticos en otros, que a través de esos libros ni las niñas ni los niños podrían llegar a entender el papel de la mujer en sus libros de estudios sociales o en la Historia.

¿Qué son los estudios sociales y qué propósito tienen los libros de primero a sexto grado de estudios sociales?

De primera intención se puede contestar que los estudios sociales para los grados primarios son el estudio de los seres humanos en relación consigo mismo y en relación unos con otros. Es decir, se presentan los seres humanos en sus conjuntos formando familias, sociedades, países. El propósito de los estudios sociales, según las descripciones de los libros y la guía de los maestros, es enseñar al estudiante a relacionarse con los conceptos del yo, de la familia, de la comunidad y de los países. Es decir, el ser humano frente a sí mismo; en interacción con su ambiente inmediato, su familia; y con su ambiente en el sentido más amplio, su país.

En el Programa de Estudios Sociales del nivel elemental, los estudiantes adquieren además las primeras nociones sobre los diversos usos de los recursos humanos y naturales, las relaciones de trabajo, las funciones del gobierno y los modos de vida en otras sociedades y culturas. En los estudios sociales de los grados primarios, los estudiantes también se acercan por primera vez al estudio de la historia y de la cultura puertorriqueña.

Los libros de texto pueden ser analizados de muchas maneras, desde varias perspectivas dependiendo del problema planteado. Existe ya una serie de trabajos que analizan determinados aspectos de los libros de Estudios Sociales e Historia: su visión ideológica del trabajo y de la clase obrera (Pagán, 1975); su proyección limitante de la geografía y los recursos naturales de la Isla (Maldonado Guzmán, 1975); y su perspectiva colonial en la interpretación de la realidad política y el proceso histórico puertorriqueño (Rivera-Medina y

Maldonado-Rivera), 1972; Vázquez y Yordán, 1976). Sin embargo, es en el contexto de la proyección sexista que planteamos nuevamente la problemática de estos libros de texto. El propósito fundamental de este trabajo es analizar el lugar que se asigna a la mujer en los libros de estudios sociales y de historia, del primero al sexto grado.

Metodología en el análisis de los textos

Los textos y las guías para el maestro analizadas fueron las siguientes:

Primer grado
Mi primer libro de estudios sociales, (Primera y segunda parte), Departamento de Instrucción Pública, 1973

Guía para la enseñanza de los estudios sociales en primer grado, Departamento de Instrucción Pública, 1973

Dos familias, trad. *Family and Social Need,* Frederick M. King, Dorothy Kendall Branen y Margaret A. Sloan, (eds). Illinois, Laidlaw Brothers, 1974.

Canciones, rimas, adivinanzas, cuentos y dibujos, Departamento de Instrucción Pública, 1973

Segundo grado
Mi segundo libro de estudios sociales, Edith McCall, Evelyn Rapparlie y Muriel Staneck (eds), Benefic Press, Westchester, Illinois, 1974

Guías para la enseñanza de los estudios sociales en el segundo grado, Departamento de Instrucción Pública, 1975

Tercer grado
Lecturas para el estudiante, tercer grado. (Primera y segunda parte), Departamento de Instrucción Pública, 1975

Guía para la enseñanza de estudios sociales en el tercer grado, Departamento de Instrucción Pública, 1976

Historia de nuestros Indios, Ricardo Alegría Cuarta Edición, Departamento de Instrucción Pública, 1969

Cuarto grado
Lectura y materiales didácticos, cuarto grado, Departamento de Instrucción Pública, 1976

Guías para la enseñanza de los estudios sociales en el cuarto grado, Departamento de Instrucción Pública, 1977

Quinta grado
Las Américas ayer y hoy, Departamento de Instrucción Pública, 1976 (novena edición revisada).

Guías del maestro sobre la enseñanza de estudios sociales en el quinto grado, Departamento de Instrucción Pública, 1970

Sexto grado
El Viejo Mundo ayer y hoy, Departamento de Instrucción Pública, 1973

Guías del maestro sobre la enseñanza de estudios sociales en el Sexto Grado, Departamento de Instrucción Pública.

Todos los libros analizados, excepto *Dos familias* de primer grado y el de segundo grado fueron redactados, ilustrados e impresos por el personal técnico del Departamento de Instrucción Pública. Son producto de los esfuerzos del DIP por ampliar el contenido y los medios didácticos de manera que respondieran más adecuadamente a la realidad puertorriqueña. Anteriormente se utilizaban traducciones de textos estadounidenses que contenían conceptualizaciones a ilustraciones ajenas al medio puertorriqueño. Como veremos más adelante el libro de segundo grado, a pesar de haber sido traducido y adaptado por puertorriqueños, todavía adolece de estas fallas.

Los textos fueron analizados mediante un cuestionario elaborado a tales efectos e incluído en el Apéndice 2. Se compiló la información y se tabuló la misma en tablas de distribución de frecuencia.

Una segunda etapa del análisis consistió en analizar la guía del maestro, identificar los objetivos de la misma y comparar el papel que se adjudica a niños y niñas, hombres y mujeres en el logro de los mismos. Luego, se seleccionaron los ejes temáticos para el análisis y se procedió a la categorización de los temas escogidos; que fueron los siguientes: familia, comunidad, país e historia. La omisión de la mujer en la historia fue documentada a base de evidencia recopilada en otras fuentes bibliográficas examinadas.

Paralelamente a la categorización de los temas escogidos se procedió a un recuento de todas las modalidades y usos lingüísticos de connotación sexista. Después de sistematizar la información de los textos empleando hojas de codificación para cada grado, se procedió a la fase de interpretación.

Los hallazgos

A continuación se exponen los productos del análisis sobre los textos que hemos hecho siguiendo esta metodología. Primeramente, presentamos el análisis del soporte gráfico o las ilustraciones de los textos. Luego analizaremos los estereotipos y la asignación de roles sexuales en cada uno de los ejes temáticos de la serie. Incluímos en el próximo capítulo algunas observaciones relativas al uso del lenguaje y el sexismo en los estudios sociales. Presentamos, además, evidencia de la omisión de la mujer en la enseñanza de la historia a nivel elemental y planteamos la necesidad de una nueva visión de la historia que reconozca las aportaciones de las mujeres y explique las causas de su participación intrascendente en determinados períodos históricos.

Análisis general de las ilustraciones

Las ilustraciones de los libros de estudios sociales inculcan con fuerza plástica la importancia y superioridad del hombre en la sociedad y asignan a la mujer un lugar secundario y unas funciones estereotipadas, iguales para todos los miembros del sexo femenino.

1. *La "minoría femenina"*

Al cuantificar y clasificar por sexo las ilustraciones que aparecen en los textos pudimos constatar que existe un marcado desequilibrio en la representación visual de varones y hembras. Los textos analizados presentan una cantidad mayor de hombres y niños que de mujeres y niñas. Como se observan en la Tabla 1, de un total de 1,495 personajes ilustrados, 1,046 son personajes masculinos y sólo 449 son femeninos. Es decir, que se presenta un cuadro deformado de la realidad ya que mientras el 51% de nuestra población es femenina, en los libros de texto las mujeres sólo constituyen un 30% de la población ilustrada. Esta visibilidad y superioridad númerica de los varones en las láminas contribuye a realzar en la mente de los lectores la importancia y predominio del sexo masculino.

Además de constituir minoría en los textos, las hembras son presentadas realizando una cantidad menor de trabajos y actividades que los varones, creándose la impresión de que son una "minoría ociosa y pasiva". La Tabla 2 ilustra estos datos con claridad. Sólo 70 mujeres son presentadas trabajando fuera del hogar, mientras que 361 de los personajes masculinos aparecen en roles laborales.

En lo que respecta a las actividades, las niñas y mujeres también aparecen realizando dichas actividades en un número menor que los niños y hombres. De un total de 877 personajes que aparecen realizando diversas actividades, 551 son varones y sólo 326 son

TABLA 1

Total de personajes en ilustraciones

	Total de ilustraciones	Total de personajes ilustrados	VARONES			HEMBRAS		
			Total	Niños	Adultos	Total	Niñas	Adultas
Canciones, rimas, adivinanzas, cuentos, dibujos y ejercicios		122	64	45	19	58	33	25
Mi primer libro de estudios sociales - Primera Parte	66	166	102	75	27	64	40	24
Mi primer libro de estudios sociales - Segunda Parte	147	210	130	64	66	80	30	50
Dos familias	48	167	93	34	59	74	25	49
Mi segundo libro de estudios sociales.	166	263	174	22	152	89	24	65
Historia de nuestros indios	22	83	76	1	75	7	-	7
Estudios Sociales - Lectura para el estudiante de 3r. grado (Primera y Segunda Parte)	37	110	88	10	78	22	7	15
Lecturas y materiales didácticos para el estudiante de 4to. Grado.	62	279	244	3	241	35	1	34
Las Américas ayer y hoy	80	91	72	1	71	19	4	15
El Viejo Mundo ayer y hoy	25	4	3	0	3	1	0	1
TOTAL:	653	1,495	1,046	255	791	449	164	285

TABLA 2

Total de personajes ilustrados en trabajos y actividades.

	Trabajos+		ACTIVIDADES					
	Hembras	Varones	Total	Niñas	Adultas	Total	Niños	Adultos
Canciones, rimas, adivinanzas, cuentos, dibujos y ejercicios	2	10	38	22	16	29	27	2
Mi primer libro de estudios sociales (Primera Parte)	0	13	39	22	17	82	60	22
Mi primer libro de estudios sociales (Segunda Parte)	4	24	61	17	44	87	52	35
Dos familias	13	8	59	24	35	73	29	44
Mi segundo libro de estudios sociales	25	95	63	20	43	82	22	60
Historia de Nuestros Indios	•	•	9	-	9	68	2	66
Lecturas para el estudiante de tercer grado (Primera Parte)	10	64	11	8	3	11	10	1
Lectura y materiales didácticos para el estudiante de cuarto grado	14	109	31	1	30	102	2	100
Las Américas ayer y hoy	2	37	15	4	11	16	2	14
El Viejo Mundo ayer y hoy	-	1	-	-	-	1	-	1
Total:	70	361	326	118	208	551	206	345

+ El rol de ama de casa no se clasificó bajo esta categoría.
* Los trabajos fueron clasificados como actividades.

hembras. Las actividades que con mayor frecuencia realizan las niñas de los textos son de naturaleza pasiva tales como observar, leer, jugar con muñecas o marionetas, asistir a la escuela, rezar y pintar. El estereotipo trasmitido a través de estas imágenes es el clásico cuadro de la niña tranquila, dócil e inactiva.

2. El síndrome de ama de casa: la "super madre"

De un total de 208 personajes femeninos que realizan diferentes actividades, 61 se dedican a ser amas de casa y a desempeñarse en su rol de madre. La Tabla 3 ilustra detalladamente esta asignación de roles. El ama de casa es obviamente dependiente del varón trabajador. Ella recibe de él su sustento y su labor no se cualifica en los textos como una contribución al desarrollo del país. Muchas de las actividades realizadas por niñas tienen también que ver con los roles tradicionales asignados a la mujer, es decir, con la socialización de la niña en su futuro desempeño como ama de casa, esposa y madre. Actividades como fregar, secar platos y barrer, nunca son realizadas por los varones de los textos.

3. Roles laborales estereotipados

¿Qué tipo de actividades laborales realizan varones y hembras en las ilustraciones? El trabajo que más frecuentemente se les asigna a hombres y mujeres es el agrícola. Como muestra la Tabla 4, de las 70 mujeres que trabajan, 29 lo hacen en la producción agrícola. De 361 varones que trabajan 86 lo hacen en calidad de trabajadores agrícolas. Es decir que el 41% de las mujeres realizan labores agrícolas y el 23% de los hombres se dedica a estos menesteres. Este dato revela una visión arcaica con respecto a nuestra sociedad, donde la industria y el sector de servicios emplean a la mayor parte de la clase trabajadora.

A esta visión incorrecta de los procesos de producción (retratan una sociedad predominantemente agraria a la que se dedica la mayoría de las mujeres trabajadoras), se suma la asignación de otros roles laborales, a base de estereotipos. Nótese en la Tabla 4 la frecuencia con que se asignan a la mujer roles de maestra, enfermera, cajera, secretaria y empleada de comedores escolares. Cómparense esos oficios con los de obrero de construcción, marino o navegante, pelotero, ejecutivo de gobierno, obrero de carga y descarga, representante o senador, policía y vendedor, que son los que con mayor frecuencia se asignan a los hombres.

Además, es interesante destacar que las opciones laborales de las mujeres que presentan las ilustraciones de los textos se reducen a sólo 19 diferentes trabajos u oficios, mientras los varones se presentan en 59 diferentes ocupaciones. Para ambos sexos las opciones laborales presentadas en las profesiones de mayor jerarquía social y

TABLA 3

La mujer como ama de casa y madre

ROLES O TAREAS ASIGNADAS A LA MUJER ADULTA.

ROL DE AMA DE CASA		*ROL DE MADRE*	
TAREAS	FRECUENCIA	TAREAS	FRECUENCIA
1. lavando o tendiendo ropa	9	1. cargando bebé	16
2. cocinando	5	2. cuidando hijo/hija enfermo	3
3. sirviendo comida	6	3. regañando a un hijo/hija	2
4. cuidando el jardín	4	3. acariciando a un hijo/hija	2
5. arreglando cama	2	5. acostando un hijo o hija	1
6. fregando	2	6. vistiendo a un niño	1
7. tejiendo, cosiendo	2	7. alimentando a un niño	1
8. arreglando flores de tiesto	1	8. hablando con un niño	1
9. barriendo	1		
10. mapeando	1		
11. planchando	1	Total mujeres en rol de madre	27
Total mujeres en rol de ama de casa	34		

Gran total: 61 mujeres en tareas domésticas.*

* No aparece ningún hombre realizando las tareas aquí descritas.

TABLA 4

Lista de Trabajos

HEMBRAS		VARONES	
Trabajo	Frecuencia	Trabajo	Frecuencia
Trabajador agrícola	29	Trabajador agrícola	86
Maestra	6	Obrero de construcción	43
Enfermera	5	Marinero y navegante	39
Cajera	4	Pelotero	19
Secretaria	5	Ejecutivo del gobierno	19
Empleada de comedor escolar	3	Obrero de carga y descarga	13
Tenedora de libros	3	Representantes y senadores	12
Trabajadora social	2	Vendedor	10
Dependienta	2	Policía	10
Operaria	2	Obrero industrial	8
Bailarina	1	Artesano	6
Taquillera	1	Chófer	6
Cantante	1	Supervisor	5
Hilandera	1	Obrero de fundición	5
Moza	1	Empleado de limpieza	4
Directora	1	Dependiente	4
Bibliotecaria	1	Bombero	4
Veterinaria	1	Cazador	4
Representante o senadora	1	Mecánico	4
		Leñadores	3
		Guardias	3
		Payasos	3
		Carpinteros	3
		Obrero textil	3
		Cartero	3
		Empleado de almacén	3
		Empleado de aeropuerto	2
		Panadero	2
		Empleado de gasolinera	2
		Obrero de carreteras	2
		Lechero	2
		Pescador	2
		Ebanista, Gondolero, Mecánofrafo, Cocinero, Inspector de Salud, Pintor, Pagador, Oficinista, Abogado, Dentista, Sacerdote, Técnico de laboratorio, Taladrador, Mecánico de enseres eléctricos, Camarógrafo, Periodista, Distribuidor de periódicos, Empleado de Telégrafo, Plomero, Científico, Maestro, Cartógrafo, Capataz, Carnicero, Locutor de TV y Astronauta, Capitán	1 c/u
Total de mujeres trabajando	70	Total hombres trabajando	361
Número de trabajos u oficios ilustrados	19	Total de oficios ilustrados	59

mejores salarios están limitadas. Vale la pena destacar que entre las ocupaciones contenidas en los textos no aparecen ningún ejecutivo o gerente de la industria, la banca o el comercio. Todas las personas que aparecen ocupan posiciones de asalariados, profesiones independientes o artesanos. Dentro de esta limitación para ambos sexos, los oficios y ocupaciones de "cuello blanco" predominan en el caso de las mujeres, y los oficios de obreros diestros en el de los varones. En la lista de oficios de las mujeres sólo aparecen dos operarias de fábrica. Según los datos del Censo de 1970 este renglón es el más numeroso entre las ocupaciones del sector femenino.

ANALISIS DE LOS TEMAS E IDEAS FUNDAMENTALES

El análisis a que fueron sometidos los textos en la segunda etapa se hizo a la luz de los temas e ideas fundamentales contenidos en las respectivas guías para el maestro. Tres temas centrales guían la instrucción de los estudios sociales en el primero, segundo y tercer grado respectivamente. En el primer grado el tema central es la familia, en el segundo grado, la comunidad y en el tercer grado, el país. En cada una de estas áreas se analizó el papel desempeñado por mujeres y hombres.

1. Familia

En el primer grado se estudia la familia como grupo social básico: su composición, sus características esenciales y sus funciones principales. La guía para el maestro define la familia como la unidad social básica en donde el niño nace, crece y se desarrolla; compuesta por un grupo de personas en interacción social que viven bajo un mismo techo. En los libros existe un modelo implícito o explícito de familia compuesta del padre, la madre y algunos hijos (no muchos); viven en la ciudad o en una finca, sus miembros son todos de la raza blanca y pertenecen a la clase media acomodada; el padre trabaja fuera y la madre atiende todo el día a los hijos.

Las viviendas que aparecen a través del texto representan a un solo sector de la población. Los interiores de la casa son siempre amplios, limpios y adornados, con muebles bonitos, cortinas y gabinetes de cocina. Los alrededores de la casa siempre están cultivados; el jardín lleno de flores y el patio tiene una verja.

En la representación de la familia se omite totalmente otros tipos de familia: la de escasos recursos, el matriarcado y la familia extendida tan típicamente puertorriqueña. No aparecen tampoco los hijos de crianza, los matrimonios sin hijos o las familias en las cuales son los abuelos (ambos o uno de ellos) quienes crían a los nietos. No hay diversidad en la composición, las condiciones materiales (albergue,

42

abrigo y alimento), diversiones, costumbres con excepción de la familia rural y urbana según veremos más adelante.

A través de las láminas de *Mi primer libro de estudios sociales* se comunica a los niños el siguiente mensaje: cada miembro de la familia tiene un lugar y unas funciones claramente definidas según su sexo y su edad. Uno de los principales estereotipos contenidos en las láminas de este libro es el de que el padre es el que gana el sustento de la familia y la madre es la que cuida de la familia.

En las láminas la madre desempeña la mayoría de las funciones asociadas con la crianza, la educación y la socialización de los hijos en el hogar. En la primera página del libro, por ejemplo, hay cuatro ilustraciones y todas presentan a la mujer como madre cuidando en diversos momentos a una niña o a un bebé. (Véase Ilustración 1). Es la madre quien da de comer al bebé, pone las medias a la niña y llama la atención al niño. Sólo aparece una mujer fuera del hogar llevando a la niña al médico. En esta lámina la mujer está relegada a su rol de madre aun en el consultorio médico. El doctor es varón. Otra lámina de la madre dándole la medicina a la niña que tose en la cama ilustra también el cuidado que ofrece la madre a su hija. Se desprende, además, de estas ilustraciones que es la niña la que necesita cuidados especiales y protección de su salud, ya que los niños nunca aparecen enfermos o necesitados de ayudas especiales.

En la familia el elemento religioso aparece unido a la familia como algo natural y en las ilustraciones hay una asociación directa de la religiosidad con la madre y las niñas. Aparece una madre con su hija rezando junto a la cama. Otra lámina presenta a un grupo compuesto mayormente por mujeres y niñas entrando a la iglesia. Cuando se expresan emociones, sentimientos de afecto o ternura es usualmente la figura femenina quien los expresa. Observamos una lámina de una niña besando a su mamá.

Los principales deberes e iniciativas atribuídas al padre en el hogar, además de la de proveedor, son la de llevar los hijos a la escuela y encargarse de la recreación. (Véase Ilustración 2). Las actividades recreativas recalcan el rol social dominante del padre en la familia y la posición secundaria de la mujer. Cuando la mujer y las niñas participan en ellas lo hacen como espectadoras. Esto es patente en las ilustraciones que muestran un juego de pelota, un padre corriendo a caballo con su hijo y una escena de un pasadía en la cual la madre sirve el almuerzo mientras el padre y las niñas almuerzan y los niños se entretienen pescando.

Los hijos también ocupan una posición definida en la familia. A los hijos les corresponde aprender de sus padres, obedecer sus normas y aceptar la iniciativa de los adultos. Los roles del niño y la niña en el hogar también se perciben como específicos y diferentes uno del otro. Eso se ve claramente en los juegos y actividades que son una imitación de las que realizan el padre y la madre. Los niños comienzan a

aprender sus roles a través de los juegos propios de su sexo. Las niñas de las láminas imitan a sus madres barriendo, fregando y realizando tareas domésticas. El niño sale con el padre, cuida de los animales y participa en múltiples juegos y pasatiempos.

A veces, hay omisión total de la niña en los juegos y pasatiempos de los niños. En una página del libro de primer grado, se presentan siete niños jugando, pintando y viendo televisión bajo el título de "Lo que más me gusta hacer". (Véase Ilustración 3). Es el niño manifestando sus gustos, identificándose con su ambiente de juego; no aparece ni una sola niña. Parecería que sólo los varones tiene gustos propios y pueden articularlos. En otra serie de ilustraciones de página completa que explican los pasatiempos favoritos, tampoco aparece ni una sola niña; ninguna niña manifiesta una preferencia por un pasatiempo. Al verlas, las niñas pensarán quizá que ellas no tienen derecho a pasatiempo alguno y más si se trata de deportes activos como nadar, patinar, volar chiringas o correr bicicleta. como podrá observarse son los niños los que ejecutan casi todas las actividades fuera del hogar.

ILUSTRACION 1

Mi primer libro de estudios sociales, (Primera Parte), página 22.

ILUSTRACION 2

Mi primer libro de estudios sociales, (Primera Parte), página 23.

ILUSTRACION 3

Mi primer libro de estudios sociales, (Primera Parte), página 9.

Según la guía del maestro, en el primer grado también se estudian ocho ideas fundamentales sobre la familia a través de secuencias de actividades y se aplican mediante el estudio de dos familias de otras culturas, a saber: la familia japonesa y la familia del indio Hopi. A continuación se analiza la asignación de roles sexuales estereotipados en el desarrollo de algunas de estas ideas.

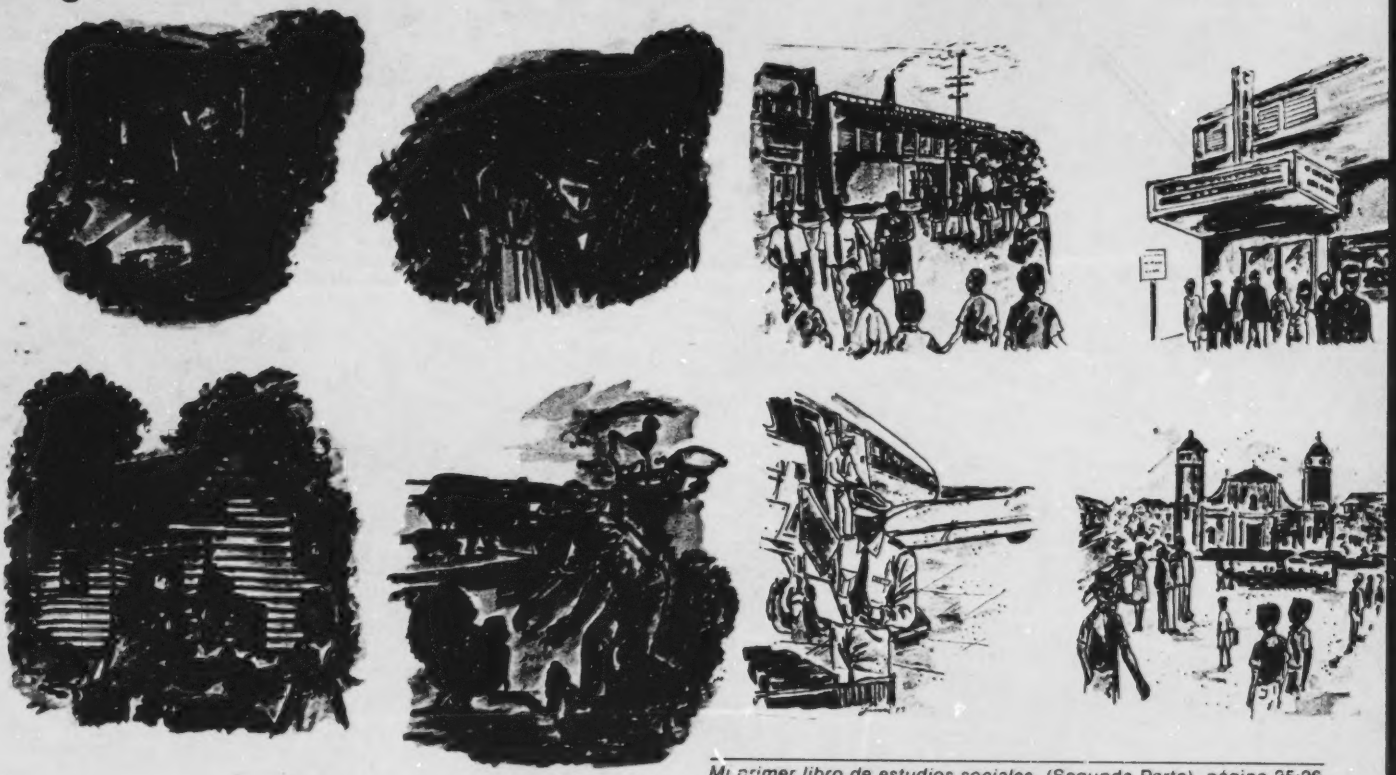
Primeramente se plantea en la guía el concepto de que *las familias se parecen en unas cosas y son diferentes en otras.* La Ilustración 4 recoge la comparación que a través de las láminas presenta el texto sobre las diversas ocupaciones y costumbres de las de la familia rural y urbana. En los roles masculinos de la familia rural se presentan a un hombre talando la tierra y a otro dando de comer a los animales de una finca; en el pueblo, seis hombres caminando por la calle, dos salen del cine, tres están en la plaza de recreo, uno sale de un avión y otro revisa las maletas. Por otra parte, los roles femeninos se ilustran con una mujer cargando un latón de agua, tarea que tradicionalmente realizaban las mujeres del campo cuando no había acueducto en el área rural. Las mujeres en el área urbana aparecen caminando por la calle, entrando al cine y en la plaza de recreo.

Lo que nos sorprende de la visión social proyectada en estas ilustraciones de roles adjudicados por sexo, es que, mientras en el campo la proporción de roles laborales es de dos a uno, en la ciudad las dos únicas personas que trabajan son varones. A base de las ilustraciones podríamos concluir que

- las mujeres que trabajan lo hacen en el campo bajo condiciones de extrema pobreza
- el campo es fuente de trabajo y la ciudad es para divertirse
- en la ciudad las mujeres se divierten más que los varones, pues algunos de ellos —dos de trece— tienen que trabajar
- la familia rural está en clara desventaja respecto de la familia urbana.

Se destaca, además, en el texto que existen en otros países familias parecidas a las nuestras. El texto ilustra dos esquimales besándose en la nariz, dos japonesas saludándose a la usanza de su país y una mujer andina con un bebé en los brazos. Véase la Ilustración 5). Estas ilustraciones evidencian, además de estereotipos sexuales, estereotipos étnicos. ¿Es que acaso los esquimales (varones o hembras) no se relacionan entre sí a otros niveles como producir, etc.? Se destaca el rasgo estereotipado de la cultura: el beso a base de frotarse la nariz. El estereotipo étnico con respecto a los japoneses recoge la visión occidental de que los japoneses en general le dan una importancia casi ridícula al saludo. Y la mujer andina —que en su vida real hace innumerables aportaciones a la economía— luce en su rol sexual tradicional femenino: el de madre.

ILUSTRACION 4



Mi primer libro de estudios sociales, (Segunda Parte), página 25:26.

ILUSTRACION 5

Mi primer libro de estudios sociales. (Segunda Parte), página 27.

Los miembros de la familia se ayudan mutuamente. He aquí otra de las ideas básicas de la guía para el maestro. Se le explica al estudiante que, dentro de cualquier familia, sus miembros se ayudan unos a otros. Las ilustraciones del texto recogen el mensaje a base de roles sexuales asignados: las mujeres adultas aparecen cocinando, poniendo el termómetro a un hijo enfermo y recortando flores; los varones adultos recogen la basura y cortan el césped. Las niñas colaboran en la casa tendiendo la cama, fregando y ayudando a una anciana a caminar. Los niños sacan la basura, rastrillan el césped y ayudan a un niño más pequeño a ponerse los zapatos. De las ilustraciones en esta unidad de ayuda mutua se desprende que la actividad propia de un varón que colabora en la casa es meramente sacar la basura. En orden de menor importancia está rastrillar el patio y cortar la grama. Es evidente que las tareas "fuertes" están destinadas a los varones y dedicarse al jardín es cosa de mujeres, al igual que las labores domésticas.

Se plantea en la guía la idea fundamental de que *las familias establecen reglas para todos sus miembros*. El texto ilustra esta idea a base de la disposición de un "horario familiar", es decir, una hora para comer, una hora para jugar, etc. Se ilustra un niño acostándose, otro leyendo, 9 niños jugando y otro comiendo. Además, se presenta una lámina de una mujer frente a una cesta de ropa. La asignación de roles sexuales se evidencia en que "la regla" para la madre es su cesta de ropa. Tal parece que sólo los niños y la mujer adulta están sujetos a estas normas. Cabe preguntarse quién hace las reglas y si los niños y las mujeres participan en el proceso de establecer las reglas de la familia. En la guía y las ilustraciones se da la impresión de que las reglas están dadas y que son las mismas para todas las familias. Aun en la desaprobación se estereotipan los roles sexuales, ya que la ausencia de reglas se ilustra con tres niños varones jugando pelota cerca de una casa con ventanas de cristal. ¿Es qué a las niñas —por "dóciles y tranquilas"— no se les puede ocurrir romper una regla?

La familia hace uso de lo que la naturaleza le provee. Véamos cómo perciben los estudiantes la utilización de la naturaleza por parte de los miembros de la familia. Es de notar que en la unidad de ayuda mutua, que se refiere fundamentalmente a las tareas en el hogar, las mujeres predominan en las ilustraciones del texto, mientras que en las del aprovechamiento de los recursos naturales, un trabajo más externo y activo, se dedican más al varón que a la hembra. Lo que sustentan las ilustraciones es la visión deformada, "los recursos naturales son —en su mayoría— utilizados por varones": 18 hombres aparecen en actividades relacionadas con los mismos, sólo dos mujeres aparecen haciéndolo. Además, nótese en la Tabla 5 los roles tradicionales que se asocian a uno y otro sexo.

Otra de las ideas fundamentales del primer grado es que *algunos miembros de la familia trabajan para satisfacer las necesidades de la familia.*

50

TABLA 5

Miembros de la familia haciendo uso de la naturaleza.

VARONES		HEMBRAS	
Recurso natural	Tipo de actividad	Recurso natural	Tipo de actividad
Las plantas	hombre con racimo de platanos	Las plantas	mujer recogiendo limones
Animales	hombre arando tierra con bueyes	Animales	
Agua	niño tomando agua niño bañandose dos hombres lavando carro	Agua	niña echando agua a mata
Aire	niño soplando bomba hombre echando aire a goma hombre en barco de vela	Aire	mujer en barco de vela
Suelos	tres obreros de construccion un hombre cavando con pala hombre sembrando planta de platanos cuatro obreros extrayendo tierra	Suelos	

Los personajes masculinos ilustrados en estas funciones son los siguientes: un limpiabotas, un cortador de la industria de la aguja, un vendedor de zapatos, un ebanista, un chofer de guagua, un obrero de construcción, un mecánico y un agricultor. Ni una sola mujer —

miembro de la familia— aparece trabajando fuera del hogar, lo que constituye una deformación alarmante de la realidad.

Veamos ahora, dentro del mismo tema, cómo se plantea el concepto del trabajo y los usos del dinero. La guía exhorta al maestro a que haga "conscientes a los niños de la importancia que tiene el trabajo para ganar dinero y satisfacer las necesidades básicas y menores de la familia". Otro aspecto planteado a través de las actividades es que "no se puede comprar todo lo que se desea si no se cuenta con el dinero". Esta visión monetaria y comercial del trabajo deshumaniza el concepto del trabajo y contribuye a reforzar la idea de que es un grave mal que la madre tenga que salir a trabajar fuera del hogar a menos que necesite ganar dinero.

1. Comunidad

Según se expone en la *Guía para la enseñanza de los estudios sociales en el segundo grado*, el concepto fundamental que se desarrollará en este curso es la comunidad. Nos dice la guía que "para que exista una comunidad es necesario que haya gente en interacción constante en un espacio y tiempo determinado". La intención de incluir a "gente", es decir, a hombres y mujeres como elementos que constituyen la comunidad, contrasta con el alto porcentaje de personajes masculinos ilustrados. De un total de 203 personajes ilustrados en *Mi segundo libro de estudios sociales*, 174 son personajes masculinos y 29 personajes femeninos.

Reconocemos la importancia de las ilustraciones, máxime cuando la parte escrita se utiliza para guiar al lector en el análisis de las ilustraciones. Para explicar la idea, por ejemplo, de que en la comunidad viven muchas clases de personas, se utilizan las siguientes ilustraciones: caras de dos niños, una enfermera, un policía, un bombero, un adulto y un obrero de construcción. De las siete figuras humanas, una sola es de mujer y se presenta en el rol tradicional de enfermera.

Examinemos, analizando las ilustraciones, algunas ideas presentadas.

En las comunidades existen reglas y leyes para que las personas puedan convivir mejor.

Bajo la pregunta: "¿Qué reglas se necesitan aquí?" se ilustra un policía dirigiendo el tránsito y una madre de espaldas a un niño y una niña que pelean. Diez hombres agrupados ilustran las "*personas* responsables de hacer las leyes". Una enfermera, un obrero de obras públicas, un inspector de sanidad junto a un cocinero y un empleado de limpieza representan el servicio que un gobierno ofrece a la comunidad. El papel de la mujer en el gobierno de la comunidad queda omitido, degradado o relegado al rol que tradicionalmente se le asigna.

Las comunidades hacen uso de los recursos que la naturaleza les provee.

El propósito de esta idea es hacer conscientes a los estudiantes de los recursos naturales que existen en las comunidades —agua, aire, suelo, plantas y animales— y el uso que sus residentes pueden hacer de éstos. El problema fundamental de las ilustraciones y actividades que se presentan en esta parte es que conlleva la noción de que las mujeres sólo utilizan los recursos naturales en tareas domésticas. El hombre aparece exclusivamente transformando la naturaleza para el desarrollo de actividades productivas en la comunidad.

De un total de once mujeres que utilizan los recursos naturales, seis son agricultores, cuatro lavan ropa y una tala el jardín. De un total de 15 hombres, 6 son agricultores, 3 obreros industriales y 2 pescadores. Notamos una mayor diversidad de oficios entre los personajes masculinos que en los femeninos y una tendencia a presentar a la mujer utilizando la naturaleza para labores domésticas.

Las comunidades dependen unas de otras para satisfacer sus necesidades.

El currículo intenta concientizar al estudiante en cuanto a la importancia de ser buen productor y consumidor. El concepto de la mujer que se deriva de las ilustraciones es el de consumidora, la encargada de la compra de objetos necesarios como ropa y comida. El concepto del hombre es el de trabajador que obtiene del mar y de la tierra los productos útiles para la vida. De estas ilustraciones se deriva el concepto irreal de la dependencia de la mujer del producto del trabajo del hombre para satisfacer sus necesidades.

La necesidad de muchas clases de trabajadores es otra idea planteada en el texto. Sin embargo, en las ilustraciones hay más variedad de trabajos para los personajes masculinos que para los femeninos. De un total de 54 trabajadores y trabajadoras ilustrados, 38 o el 70.4% son personajes masculinos. Trabajan éstos en 24 diferentes oficios. Sólo 16 o el 29.6% de los personajes femeninos trabajan en 11 oficios diferentes.

Las mujeres desempeñan los trabajos de secretarias (3), maestras (3), cajeras (3), bailarina (1), operaria de fábrica (1), vendedora (1), enfermera (1), cantante (1), trabajadora social (1) y moza (1). Por otra parte, los hombres aparecen desempeñando las siguientes ocupaciones en orden de frecuencia: obreros de construcción (4), mecánico (4), guardia (3), carpintero (3), panadero (2), vendedor (2), conductor (2), bombero (2), barrendero (1), policía (1), agricultor (1), cartero (1), obrero industrial (1), pintor (1), cajero (1), oficinista (1), guía (1), dentista (1), pelotero (1), sacerdote (1), abogado (1), tecnólogo (1), obrero de obras públicas (1) y ebanista (1).

El estereotipo más común en el desarrollo del tema de la comunidad en el segundo grado es el que muestra al hombre asociado con todo lo que sea dinámica y cambio social. Por ejemplo: casi todas las

ilustraciones que muestran personas manejando máquinas, trabajando en la industria, guiando camiones, fabricando autos o participando del proceso de trabajo en áreas de recursos naturales como la pesca, la industria maderera o la minería, presentan sólo a los hombres en esas actividades. La mujer está presentada en roles tradicionales que implican poco a ningún cambio social: ama de casa, madre, acaso enfermera; se le excluye de todos los avances tecnológicos y dinámicos. Las ilustraciones utilizadas para explicar los cambios en los medios de comunicación y transportación muestran catorce personajes y todos son masculinos.

Así, pues, a la mujer se le conceptúa como un ser humano no *productor* sino *receptor* de los bienes por los cuales labora y progresa el hombre. También se le muestra como ajena al proceso del cambio —a no ser que se "cambie" en algo útil como una máquina. En una serie de imágenes sobre adelantos técnicos en el libro de primer grado se muestra el desarrollo de la lámpara de gas hacia la bombilla y de la mujer lavando en el río hacia la máquina de lavar; la labor de la mujer, parece indicarnos la lámina, es de tal naturaleza que una buena máquina la puede reemplazar. (Véase Ilustración 6).

ILUSTRACION 6

Mi primer libro de estudios sociales. (Segunda Parte), página 57.

54

Para concluir queremos señalar que el problema del material curricular del segundo grado trasciende la falta o estereotipación de la mujer-niña en la parte escrita y las láminas. Al analizar el texto nos confrontamos con el hecho de que las comunidades que se presentan a los niños, y con las cuales se espera que ellos se identifiquen, son comunidades ajenas al medio puertorriqueño. La comunidad rural está representada por un granero rojo con chimeneas, en nada parecido a las fincas de nuestra ruralía. (Véase Ilustración 7). Las comunidades urbanas son típicas de las que existen en los Estados Unidos, son rascacielos, casas con chimeneas, iglesias de techos con declives y torres puntiagudas y hasta nieve en algunos casos. Los niños puertorriqueños de aquí y de allá no pueden identificarse con las comunidades que presentan el texto. Para algunos de nuestros niños su "comunidad" es el barrio de Nueva York, el caserío, la urbanización, el condominio, el pueblo pequeño. Ninguna de estas comunidades están presentes en el libro.

ILUSTRACION 7

¿De dónde obtiene la gente los alimentos?

Las personas que viven aquí producen algunos de sus alimentos. Pero no obtienen todo su alimento de la finca.

¿Qué alimentos obtienen de la finca?

¿Cómo obtienen los otros alimentos?

Mi segundo libro de estudios sociales, (Segunda Parte), página 41.

47

3. País

En el tercer grado se inicia el estudio de nuestro país: Puerto Rico. Los objetivos fundamentales del currículo del tercero y cuarto grado centrados alrededor de esta temática son: iniciar a los niños en la clarificación del concepto país en términos de sus componentes esenciales: la gente, el territorio, los recursos y el sentido patrio, y ofrecer experiencias que contribuyan a crear conciencia de la identidad cultural de los puertorriqueños. Según queda establecido en la guía para el maestro:

> "Por gente se entiende la población; por recursos aludimos tanto a los que nos ofrece la naturaleza, como a los elaborados por el hombre; por sentido patrio nos referimos a los sentimientos de amor hacia la patria que unen a los habitantes de un país así como los objetivos comunes que persigue el grupo social."

¿En qué forma los materiales curriculares del tercero y cuarto grado clarifican el concepto país y promueven la identidad cultural en los niños puertorriqueños? ¿Qué visión de la mujer y de sus aportaciones al desarrollo del país presenta el abundante material relacionado con diferentes aspectos geográficos, históricos, políticos y económicos de Puerto Rico? ¿Se presentan roles modelos que contribuyan eficazmente a desarrollar en ambos, niños y niñas, estimación propia, esencial para la superación personal y el mejoramiento social?

En general podemos señalar que en estos dos grados —tercero y cuarto— el país se identifica emotivamente con la geografía y el paisaje, los símbolos de la bandera y el himno; la historia común y las aportaciones de personas destacadas por sus ideas y acciones. En el cuarto grado la perspectiva se amplía al incluirse aspectos de organización y funcionamiento del gobierno. Se pone énfasis en la participación y responsabilidad del ciudadano en el gobierno, principalmente como votante, servidor público y contribuyente. En el próximo capítulo analizaremos la omisión de la mujer en la enseñanza de la historia en la escuela elemental. Por tal motivo aquí nos limitaremos a analizar la presencia o ausencia de la mujer en las lecturas que tratan sobre las personas que se han destacado en el país y la participación en el gobierno.

En el libro del tercer grado hay una unidad completa dedicada a las personas que prestigian al país. Esta serie de lecturas aspira a que "el estudiante analice e inquiera sobre los valores de las personas" y que el estudiante adquiera conciencia de que toda persona sabe y puede prestigiar a su país por sus actuaciones y en diversos modos, ya sea por el amor que demuestra a su prójimo, por la práctica del bien, por compartir lo que tiene, por su valor, responsabilidad, humanidad o compasión por los débiles.

Ocho de las nueve lecturas exaltan los valores de personajes masculinos: un quincallero de Comerío, un policía, un pequeño vendedor de periódicos, el maestro Rafael, Ramón Baldorioty de Castro, Luis Muñoz Marín y Luis Muñoz Rivera. La otra lectura es sobre unos esposos que donaron un cheque de Seguro Social al Maratón de la Distrofia Muscular. En ninguna de estas lecturas se destaca el valor y la importancia de la mujer puertorriqueña. Esta aparece en las lecturas como personaje secundario ligada por parentesco al personaje principal y desempeñando oficios tradicionalmente "femeninos": Migdalia y Myriam, hijas de Don Chago, son enfermera y trabajadora de industria respectivamente, la "hermanita" de once años del vendedor de periódicos ayuda a su mamá en los quehaceres de la casa; y la "hermanita" de Luis Muñoz Rivera, que se parecía a él en los ojos azules y el pelo rubio. Adviértase que a la mujer se la caracteriza por sus atributos físicos, se la menciona utilizándose el diminutivo "hermanita" como algo más pequeño, aunque su edad cronológica sea mayor que la del personaje principal. También se destaca a las mujeres como amas de casa y consumidoras de la mercancía que vende el quincallero. Entendemos que ninguna de estas lecturas proyecta un rol modelo de las mujeres puertorriqueñas que contribuya eficazmente al desarrollo en las niñas del sentiddo de auto-estima y superación personal.

La segunda unidad del texto de cuarto grado está dedicada exclusivamente a la organización y funcionamiento del gobierno a nivel estatal y municipal. La necesidad y orígenes del gobierno se explica de la siguiente manera:

> "En los comienzos de la sociedad el padre era el que gobernaba la familia. Esta se componía, como hoy, del padre, la madre y los hijos. Los hijos al formar sus familias, construían sus casas cerca y así se mantenía toda la familia unida. Estos grupos de la misma familia se conocían con el nombre de *clan*.
>
> Al fin de protegerse mejor, distintos clanes se unían y formaban una *tribu*. Como eran ya muchas las personas que se unían se hacía necesario alguna organización para realizar las tareas y asegurar el orden. Este fue el comienzo del gobierno." (*Lecturas y materiales didácticos para el estudiante*, página 27.)

Obsérvese el uso de la teoría antropológica del origen patriarcal de la familia como base para explicar el surgimiento y jerarquización del gobierno.

Luego, al explicar la estructura y servicios que brinda el gobierno a la ciudadanía se incurre en estereotipación de los roles ocupacionales:

> "Fíjate: Si tú sales a la calle, en la esquina verás a un policía que dirige el tránsito. Ese policía presta un servicio por cuenta del Gobierno. El es parte del Gobierno."

"Cuando vas a la escuela, la maestra te enseña a leer y a escribir por cuenta del Gobierno. Ella es parte del Gobierno."

"Si tú o tú papá echan una carta al correo, son trabajadores del Gobierno los que se encargan de llevarla a su destino."

"Cuando juegas en el parque cercano a tu casa o en el parque de tu pueblo, juegas en un parque que mandó a construir el Gobierno para ti y los demás niños de la comunidad."

"Si tienes la desgracia de darta una caída y tus padres no están allí para atenderte, te llevan en auto a una sala de socorro donde te curan por cuenta del Gobierno."

"Si una casa coge fuego, vienen en seguida los bomberos a apagarla por cuenta del Gobierno."

"Cuando tú enciendes la luz en tu casa, o abres una pluma, tienes luz y agua porque el Gobierno se encarga de que las casas tengan luz y agua."

"En Puerto Rico hay carreteras y puentes y edificios para uso de la comunidad. Esas carreteras y puentes y edificios los mandó a construir el Gobierno para que los usara la comunidad."

"El Gobierno tiene personas encargadas de vigilar que un compañero no le haga daño a otro compañero de la comunidad."

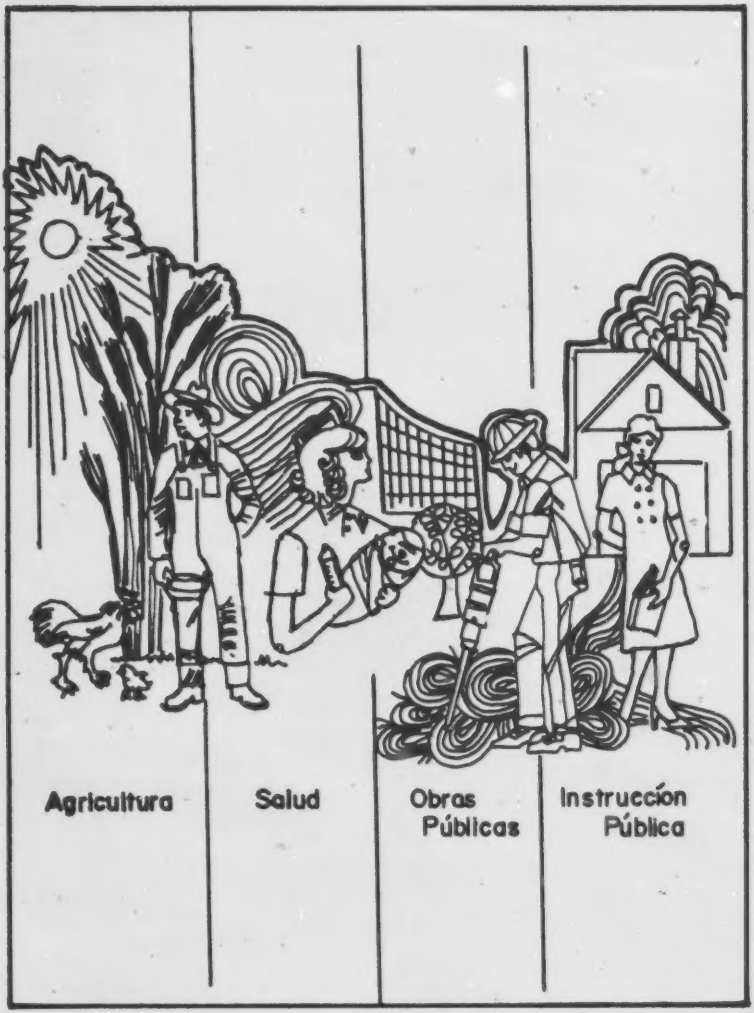
"El Gobierno se ocupa de que se le debe pagar a los trabajadores que hacen las tantas cosas que hay que hacer en la comunidad." *(Lecturas y materiales didácticos para el estudiante*, página 38).

Es lógico pensar, a base de estos párrafos, que el gobierno es el auténtico intérprete de los intereses comunes de los ciudadanos y que está encargado de atender todas nuestras necesidades. Al presentar a los servidores públicos, se utiliza el genérico masculino salvo en el caso de la maestra. Véase la Ilustración 8 bajo el título "Departamentos del Gobierno Estatal", en la cual se presenta a la enfermera y a la maestra como símbolos del Departamento de Salud y de Instrucción Pública. La Ilustración 9 relativa a los altos funcionarios gubernamentales, electos o nombrados, sólo muestran varones. Y en el diagrama "Trámite de un proyecto legislativo" no aparece ni una sola mujer. (Véase Ilustración 10).

La participación de la mujer a estos niveles de la rama ejecutiva y legislativa es y ha sido siempre muy reducida. Actualmente sólo tenemos cuatro legisladoras y cuatro jefes de agencia del sexo femenino. No obstante, la ausencia de la mujer y su estereotipación en los textos contribuyen a que el niño consagre el orden existente en su interior como algo inamovible.

ILUSTRACION 8

DEPARTAMENTOS DEL GOBIERNO ESTATAL



Estudios Sociales - Lecturas y materiales didácticos para el estudiante - Cuarto grado, pagina 55.

ILUSTRACION 9

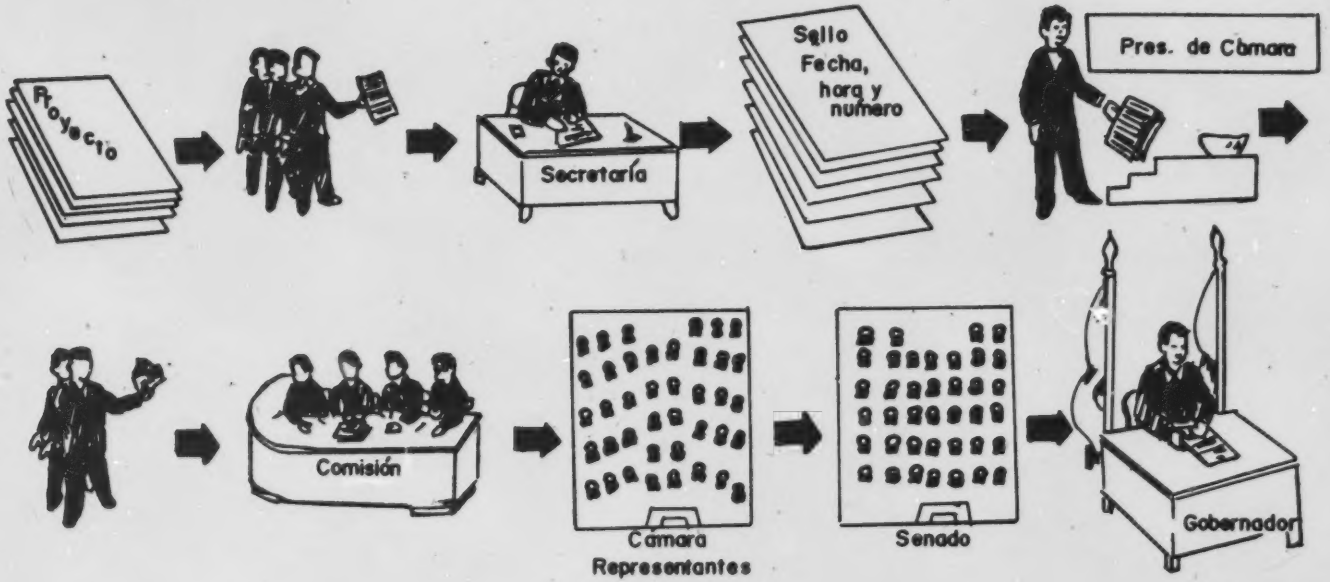
Ejercicio de Comprobación

Marca con una x los que son electos por el pueblo.

Estudios Sociales - Lecturas y materiales didácticos para el estudiante - Cuarto grado, página 60.

ILUSTRACION 10

TRAMITE DE UN PROYECTO LEGISLATIVO



PROYECTO DE LEY QUE SE INICIA EN LA CÁMARA DE REPRESENTANTES

53

Estudios Sociales - Lecturas y materiales didácticos para el estudiante - Cuarto grado, página 57.

CAPITULO 3

La omisión de la mujer en la enseñanza de la historia en la escuela elemental.

Los estudios sociales de los grados primarios no son estudios aislados; son precisamente los primeros escalones de una larga (y para muchos estudiantes aburrida) escalera que lleva al estudio de la historia. ¿Por qué se les hace aburrida a muchos niños? Porque no pueden, verdaderamente, verse reflejados en ese proceso que es la historia de los pueblos si no encuentran unos lazos de identificación en el material que se les presenta. Y como se tiende a presentar la historia a base de nombres y fechas, como algo estático en vez de algo dinámico, los niños y niñas rehuyen el estudio de la historia.

Al no verse como protagonistas, muchas veces se aburren con los relatos históricos que les presentan los maestros porque no pueden identificarse. Así mismo, al comenzar los estudios sociales, muy pocas niñas pueden identificarse con esa "humanidad" que forma comunidades, sociedades y países porque en gran número de casos las mujeres sencillamente no están ahí.

La mujer muy rara vez aparece construyendo o creando esa comunidad o ese país; así que los niños y las niñas se acostumbran al estudio de la historia como un área en la cual los hombres tienen mucho que aportar y las mujeres mucho que recibir.

La mujer, como ser histórico, no está adecuadamente representada en los textos de estudios sociales e historia. Muchos nombres de mujeres no aparecen en las largas listas de personalidades históricas. Contadas son las mujeres que toman el poder político a la muerte de su padre o marido, contadas las que se destacan en las ciencias, venciendo el cerco de impedimentos para su educación y superación personal como Madame Curie; y contadas las que llegan a ser conocidas en las artes como Lola Rodríguez de Tió.

Pero, ¿es que la historia trata exclusivamente de los hechos de unas figuras predominantes? Si es así, es natural que no se hable de la mujer, pues hay que buscar y leer mucho sobre las mujeres que han dejado su huella en la historia. Tenemos que entender, pues, que la historia es el estudio del transcurso de toda la humanidad; los que despuntan son algunos, pero todos somos historia; en cada comunidad, pueblo y cultura hay una historia, y las mujeres somos parte integral de esas historias.

El currículo de estudios sociales a nivel elemental comprende el estudio de la historia de Puerto Rico en el tercero y cuarto grado; en

quinto contempla la historia de las Américas; y en el sexto grado se amplia la perspectiva histórica al estudio de Europa, Asia y Africa. ¿Dónde están las mujeres en la historia que se enseña a nuestros niños en los grados primarios? Sabemos dónde: NO ESTAN.

No están en los relatos de la llegada de Colón a Puerto Rico, cuando se supone que unas indias taínas de Puerto Rico lo guiaron a él desde Dominicana hasta aquí. Y no están en el libro *Historia de nuestros indios* donde en 20 ilustraciones apenas tres veces aparecen indias —talando y moliendo unos granos.

Cuando se habla de la colonización de Puerto Rico, no se menciona la gran cantidad de mujeres españolas que emigraron a la Isla y se establecieron por su cuenta acá. Y cuando se habla de la "llegada de los negros" a Puerto Rico y el período de la esclavitud, no sólo se ignoran las aportaciones de la mujer negra a la cultura, la tradición, el arte culinario y la mitología puertorriqueña, se omite por completo el papel económico de las negras esclavas y su resistencia al sistema esclavista a través de los siglos. Tampoco la mujer está presente en las narraciones sobre personalidades famosas del país. De Colón se salta a los indios, a los colonizadores, a los negros, a Rafael Cordero, a Roberto Clemente, a Luis Muñoz Rivera.

Las mujeres tampoco figuran en los relatos de la historia del continente americano. Por lo general sólo se presenta la historia de los hombres, y entre la de los hombres, la de los conquistadores, colonizadores, generales y gobernadores. El texto *Las Américas ayer y hoy* ofrece a los niños una visión masculina del mundo al igual que nos da una visión de la conquista desde el punto de vista del conquistador. Aunque se mencionan algunas actividades de las mujeres en la cultura maya e inca, no se presentan claramente todas las funciones que realizaban las mujeres, ni su importancia en la educación de las jóvenes; ni su destacada labor en la industria textil y en los mercados. En la discusión de la población indígena que residía en los Estados Unidos no se hace referencia alguna a las mujeres.

En el texto no se mencionan la presencia, actividades y funciones de las mujeres durante el período de exploración, conquista y colonización del Nuevo Mundo. El punto de vista prevaleciente en las lecturas sobre este período es el del colonizador, destacándose sus proezas y virtudes. Los hombres son los exploradores, navegantes y gobernantes de las nuevas tierras. Estos se presentan como los "cheches". En ningún momento se ofrece el punto de vista de los pueblos indígenas ni se habla del impacto de la colonización sobre su vida, cultura y economía. Se destaca en forma desmedida la importancia de los colonizadores como individuos emprendedores, osados, valientes, temerarios. Naturalmente, entre los principales colonizadores no figuraban mujeres, razón por la cual no aparecen. Sólo en dos ocasiones se menciona a una mujer gobernante, la reina Isabel, y a la primera mujer inca que según la leyenda fundó el Cuzco.

En las lecturas sobre el período de la colonización en la historia de los Estados Unidos se habla de los "padres peregrinos". No hay mención específica de las mujeres que vinieron a América y fundaron las trece colonias. ¿Qué hacían, cómo vivían, cómo se relacionaban estas mujeres con sus padres, esposos e hijos? No lo sabemos. Sería necesario reinterpretar la historia de la conquista y colonización del Nuevo Mundo para proveer el punto de vista de los *vencidos* y re-escribiarla en términos de *procesos* para poder presentar la vida, actuaciones e importancia de la mujer en el proceso de colonización en los Estados Unidos, Hispanoámerica y Puerto Rico.*

A través de las lecturas históricas sobre las Américas en el quinto grado nuestros niños tampoco pueden conocer el rol que desempeñaron las mujeres excepcionales y comunes en los movimientos políticos conducentes a la independencia de los pueblos, la abolición de la esclavitud y la guerra civil estadounidense. Cada país tiene las suyas: Pola Salavarrieta, Leona Vicario, Manuelita Sáez, Xaviera Carrera, Juana Azurduy, Mariana Grajales, Marta Abreu, Sally St. Clair, Deborah Sampson, Margaret Corbin, Mercy Otis Warren, Harriet Tubman, Soujourner-Truth, Lucretia Mott, Sarah M. Grimié. La única mención que se hace de algunas mujeres en la unidad dedicada a estos acontecimientos históricos es la de esposas o madres de los ilustres líderes de dichos movimientos. A quien se exalta y glorifica por su voluntad férrea y valentía es a la figura masculina y a través de ella se proyecta a la mujer. Por ejemplo, en la biografía de Abraham Lincoln, se presenta la relación de esta figura de estatura continental con su madre, quien siempre tuvo sus esperanzas cifradas en él. En la narración se presenta a la madre realizándose a través del éxito y los logros de su hijo, es decir, la imagen tradicional de la mujer abnegada que experimenta una gran satisfacción por el éxito y agradecimiento del hijo. Esta es la única ocasión en que aparece una mujer en una narración histórica en el libro de quinto grado. En ella se le presenta exclusivamente en su rol de madre de un gran personaje. Un total de 10 mujeres son mencionadas por nombre propio en todo el libro, de un total de 124 personas identificadas con nombre y apellido. Véase el desglose por categorías que aparece en la Tabla 1.

Más dramática aún es la cuantificación de las figuras mencionadas por su nombre en el libro *El Viejo Mundo ayer y hoy*. De un total de 53 personas, sólo una (1) es mujer y se trata de la esposa de David Livingstone: María Moffat. En este libro dedicado al estudio de la

*Para documentar la presencia e importancia de la mujer en la colonización española del Nuevo Mundo y Puerto Rico, véanse los trabajos de Richard Konetzke, "La emigración de mujeres españolas a América durante la época colonial" y Rosa Santiago Marazzi, "La emigración de mujeres españolas a Puerto Rico durante el período colonial español" Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, (mimeo). Véase el libro de Gerda Lerner *The Woman in American History*, Addison-Wesley Publishing Company, 1971, que tiene un capítulo sobre el período de la colonización en los Estados Unidos

TABLA 1

Figuras masculinas y femeninas, mencionadas por nombre propio en los libros de texto del tercero y cuarto grados.

	Las Américas Ayer y Hoy		*El Viejo Mundo Ayer y Hoy*	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Gobernantes	25	1	7	0
Científicos	1	0	5	0
Líderes políticos o religiosos	15	0	9	0
Exploradores y colonizadores	63	1	7	0
Artes y letras	9	4	24	0
Educadores	1	0	0	1
Esposas o esposos	0	2	0	1
Madres o padres	0	1	0	0
Tapicera	0	1	0	0
TOTAL	114	10	52	1

historia, geografía y cultura de Europa, Asia y Africa también podemos observar la falta de información y perspectiva histórica acerca de la mujer y de las instituciones de que era centro en determinados períodos históricos. En la presentación de las aportaciones de los países europeos a la civilización también se identifican los "próceres" en el campo de las ciencias y de las artes. Se habla de los hombres célebres de Asia y se mencionan. En cuanto al continente africano, sólo los colonizadores y exploradores. En el proceso de descolonización de las últimas décadas, los próceres no figuran, sólo las fechas de liberación. En todas las situaciones mencionadas en las cuales figuran los próceres, no hay ni una sola mención al procerato femenino, ni una explicación de por qué las mujeres no logran destacarse en la historia y la actualidad. Dentro de esta visión los que hacen la historia son los líderes y estos líderes son varones.

Al igual que en la historia americana, pero quizás en forma más marcada en las lecturas del sexto grado se omite casi absolutamente el impacto que tienen los acontecimientos históricos y los procesos de cambio en los roles de la mujer. En el libro *El Viejo Mundo ayer y hoy* (p. 40) se explica al acontecimiento de la industrialización y sus repercusiones en la sociedad, pero se ignora el impacto que ésta tuvo en los roles de la mujer en el trabajo y la familia. Sólo se dice: "Así surgieron las fábricas, donde los trabajadores iban diariamente a hacer su labor.

El establecimiento de fábricas cambió la vida del obrero en su trabajo, en su hogar y en su comunidad". En la página 41 hay una serie de preguntas guías para la discusión sobre los efectos de la industrialización. Ninguna de ellas va específicamente dirigida a plantear los cambios ocurridos con la incorporación de la mujer y los niños al trabajo asalariado durante las fases iniciales de la industrialización.

La pérdida de la memoria histórica de la mujer frecuentemente resulta en una deformación o interpretación equivocada del pasado y de los conceptos estudiados. Tomemos, por ejemplo, las lecturas de historia europea encaminadas a explicar o reforzar los conceptos de los derechos humanos y la democracia.

En la descripción de la democracia griega se habla de que todos los habitantes tenían derecho a asistir a la 'edisia', o asamblea; a hablar y votar en ella, y que todos participaban directamente en el gobierno —ricos y pobres, educados o no educados. Todos los ciudadanos tenían iguales derecho. Sólo los esclavos no gozaron de esos adelantos porque, según la tradición y la ley, un esclavo no era un ciudadano.

No se menciona que la mujer no era ciudadana y que no participaba en el gobierno de la polis. Tampoco tenía derecho a asistir a la asamblea, ni participaba en los jurados. En el libro del autor se lamenta de que los esclavos estuvieran excluídos de la democracia griega, pero nada dice sobre la exclusión de la mujer al señalar que en cierto sentido la democracia de Atenas ha sido la más perfecta que ha conocido *el hombre*. La esclavitud es una "falla lamentable", pero no la exclusión de la mujer, que ni se menciona. Lo mismo sucede en la descripción de la "democracia" en Roma. Nada se dice acerca de la exclusión de la mujer y de todas las restricciones a la libertad de la mujer determinadas por las leyes y costumbres.

Cuando se habla de la Magna Carta, de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y de otros instrumentos legales relacionados con el tema de los derechos humanos y el logro de la democracia, los textos no establecen si estos derechos eran o no eran aplicables a las mujeres de la época. Se habla de que estas declaraciones reconocieron la igualdad de *todos los hombres ante la ley* y su derecho a participar en el gobierno. Pero no se señala que algunos de estos derechos, como el derecho al voto, no se hicieron extensivos durante largos siglos a la población femenina ni a ciertos grupos étnicos o sociales. Al encubrir la realidad histórica, los libros contribuyen a mitificarla.

La situación se agrava al no hacerse referencia alguna a las formas de discriminación legal y de facto a que han sido sometidas las mujeres en el transcurso de la historia. Esta omisión y deformación de la experiencia histórica de la mitad de la humanidad podría crear una falsa impresión en los estudiantes e incapacitarlos para entender las luchas posteriores de la mujer en la búsqueda de la igualdad. De

hecho, en ninguno de los materiales examinados del Programa de Estudios Sociales se incluye la lucha por el sufragio femenino como parte integral de los esfuerzos por ampliar el proceso democrático. Tampoco se hace mención de las luchas de la mujer por el derecho a la educación, al trabajo y a la igualdad jurídica.

Como ya hemos señalado antes, los textos de estudios sociales se caracterizan por una aproximación a la historia de los pueblos que ignora la presencia de la mujer y disminuye su importancia en prácticamente toos los periodos históricos y culturas de los pueblos estudiados. Esta situación, según entendemos, se debe a varias razones. Entre ellas, destacamos la presentación de la historia de la sociedad a través de las biografías de sus hombres notables y el énfasis desmedido en los acontecimientos en los que la mujer no tomó parte activa ni asumió posiciones de liderato porque ello le estuvo vedado. No es raro no encontrarla en los relatos de episodios tales como la conquista de América, o los grandes descubrimientos científicos. De ahí la fácil pero inválida conclusión de que la mujer careció de importancia histórica o sólo fue una figura marginal.

Para lograr una visión equilibrada del pasado los libros tendrían que incluir lecturas sobre los aspectos de la sociedad en los que la mujer constituía un factor vital. Digamos que aun aceptando la premisa de que la mujer tenía su mayor importancia en el hogar, ¿por qué se ignoran en los libros temas como las costumbres hogareñas, en los siglos XVI al XX, las formas de criar los niños, la alimentación, la medicina popular? Estos temas pertenecen a la historia de la cultura de un pueblo y no son presentados en los libros de texto a nivel elemental.

Otra de las condiciones que propician la disminución de la historicidad de la mujer en los textos radica en el uso de ciertas expresiones, modos lingüísticos o términos del genérico masculino que, aunque se supone incluyan a hombres y mujeres por igual, tienen el efecto en la mente del joven lector de excluir a la población femenina. En esta última parte del capítulo recogemos algunas de estas expresiones o modos lingüísticos y hacemos recomendaciones a seguirse en la redacción de escritos en lengua discursiva, de contenido lógico no literario.

En los textos de estudios sociales de los grados primarios pudimos observar el uso generalizado del colectivo genérico "el hombre" a través de casi todos los relatos y narraciones. Es verdad que en español el colectivo genérico "el hombre" es bien expresivo y por la extraordinaria frecuencia de su uso entendemos perfectamente que el término incluye al hombre y a la mujer. No obstante, cuando se utiliza en el contexto explicativo de los orígenes de la humanidad, en las definiciones de historia y cultura, en las descripciones de civilizaciones antiguas, avances científicos y técnicos, y procesos gubernamentales, contribuye a que los lectores jóvenes y adultos formen en su mente una imagen deformada de la realidad.

En la pre-historia es imposible determinar con precisión si fueron hombres y mujeres quienes descubrieron el uso del fuego, manufacturaron las primeras herramientas de trabajo, construyeron los albergues y crearon las manifestaciones artísticas, objetos de piedra o grabados que se han encontrado en las cuevas. Por tal motivo, no corresponde atribuir sólo a los varones estas hazañas, que bien podrían ser obra de hombres y mujeres por igual.

Veamos, por ejemplo, la explicación que reciben los estudiantes del cuarto grado sobre la historia:

> La historia empezó con la aparición del *hombre* en la tierra. El *hombre* apareció sobre la tierra hace miles de años, el *hombre* ha hecho muchas cosas, tales como: vivir en cuevas o casas, hacer uso del fuego o de la electricidad, viajar en canoas o en aviones, pintar un cuadro o escribir un libro. Son muchos los ejemplos de las cosas hechas por el *hombre*. La Historia recoge, interpreta y enseña lo que el *hombre* ha dicho y hecho a través del tiempo. Pero, como resultan tantas las cosas dichas y hechas por el *hombre*, hay que recoger los más importantes de los hechos humanos para ayudarnos a estudiar la historia. (*Lecturas para el estudiante: Historia y cultura de Puerto Rico*, página 1.)

No podemos esperar que los niños a base de esta descripción entiendan que hombres, mujeres, niños y niñas están incluídos en el proceso histórico. Si quieres comprobarlo haz un experimento. Dile a un grupo de estudiantes de los grados primarios que hagan un dibujo de los primeros hombres que aparecieron en la tierra. Puedes indicarle que nadie sabe cómo realmente eran y que, por lo tanto, pueden usar su imaginación. Un experimento similar se llevó a cabo en los Estados Unidos con estudiantes de escuela elemental y ni uno solo de los participantes dibujó una mujer.

Todos sabemos que la historia de la cultura no se ha hecho sin la mujer. Sin embargo, al definir el concepto *cultura* utilizando el genérico "el hombre", realmente podemos ver cómo se excluye a la mujer. Cuando el autor desea incluir a las mujeres las menciona por separado, y como vemos aquí, les asigna un rol secundario. Veamos la siguiente definición de cultura:

> Los principales seres vivientes sobre la tierra, son los animales, las plantas y los hombres. De todos, el hombre es el más importante. El hombre, al estar con convivencia con otros hombres y mujeres, crea una manera de decir y hacer las cosas. A eso que el hombre hace y la forma como lo hace, le llamamos *Cultura*. (*Lecturas para el estudiante: Historia y cultura de Puerto Rico*, página 2.)

Por otra parte, ciertas frases que se utilizan en los textos también crean la impresión de que los varones son el único grupo de personas capaces de poseer cualidades excepcionales, pasiones o derechos. Algunos ejemplos de estas frases son las siguientes:

"Ah, ya no volverán a nacer *hombres* como él. ¡Que arrogancia, que valentía!" (*Las Américas ayer y hoy*, página 141, refiriéndose a Simón Bolívar).

"En el calor de la lucha se cometieron atropellos e injusticias, como ocurre siempre que los *hombres* dan rienda suelta a sus pasiones". (*El viejo mundo ayer y hoy*, página 47).

"El 'habeas corpus' es un recurso legal que garantiza el que todo *hombre* arrestado tenga derecho a ser llevado ante un juez." (*Ibid*, página 45).

"Ningún *hombre* será encarcelado o desterrado sin que se le celebre juicio." (*Ibid*, página 44).

Algo parecido sucede cuando se utilizan los términos *hombre de ciencia, hombre de buena voluntad, hombre de bien*, para destacar los logros y aportaciones de algunos grupos al progreso de la humanidad. Los esfuerzos de la maestra o de los padres serían infructuosos al tratar de explicarles a los niños que mujeres científicas también están incluídas en la siguiente cita del libro de sexto grado:

> Durante los siglos XVIII, XIX y lo que va del XX los *hombres de ciencia* han contribuído con numerosos descubrimientos e inventos de primordial importancia al progreso material de la humanidad. (p. 41).

A renglón seguido se sugiere preguntarles a los niños: "¿Qué inventos y descubrimientos cree que han traído mayores cambios en la vida del *hombre*?" Quizás, aquí podría convencerse a los estudiantes de que ambos sexos están incluídos. Sin embargo, es difícil contrarrestar la exclusión de la mujer de todo lo que signifique progreso y avance tecnológico. En casi todas las descripciones acerca de los sistemas de comunicación y transportación moderna el uso del genérico 'el hombre' y la ausencia de mujeres en las ilustraciones también crean la impresión de que las mujeres nada han tenido que ver con ellos. Por ejemplo, en el texto *Las Américas ayer y hoy* se habla de los canales como uno de los grandes logros en los Estados Unidos; se dice que fueron construídos por el hombre y que "el hombre" utiliza sus aguas para generar energía eléctrica para uso doméstico e industrial" (página 91-92). Difícilmente, los jóvenes lectores podrán visualizar a las mujeres haciendo uso de estos recursos naturales, particularmente en el proceso industrial.

Es idea válida hoy la deseabilidad de que nuestra lengua recoja el nuevo concepto de la mujer en la sociedad del presente. En los casos anteriormente mencionados la mejor alternativa para expresar en forma clara y definida este nuevo concepto sería usar expresiones como 'el ser humano', la 'persona' en vez de 'el hombre', 'científicos' en lugar de 'hombre de ciencia' que en nada afectan el buen uso del idioma. Debemos recordar que el idioma cambia y que aceptamos esos cambios siempre y cuando no violenten la constitución natural

de la lengua. Las formas sustitutas necesarias para expresar el nuevo concepto de la mujer en la sociedad de hoy deben estar en concordancia con la constitución natural de nuestro idioma para lograr el propósito primordial de todo idioma: la comunicación y comprensión de los miembros de la sociedad.

No obstante, debemos advertir que existen en nuestro idioma reglas y usos gramaticales que son a nuestro juicio una consecuencia, una repercusión gramatical de la supremacía masculina en la sociedad. Como es natural, estas reglas se observan en los libros analizados. En castellano tanto el sustantivo como el adjetivo tienen dos formas: son masculinos los sustantivos que indican seres del sexo masculino —tío, niño, oso— o "empleados u oficios propios de varones" (así leen las gramáticas) carpintero, médico, mecánico. Estos casos están relacionados con la idea de sexo. De estos masculinos se derivan los sustantivos femeninos: tía, niña, osa. En los listados de oficios y cargos gubernamentales que aparecen en los libros de estudios sociales siempre se utilizan los sustantivos masculinos. Obsérvense las ilustraciones 1 y 2, y comprobarán que resultan casi imposible la identificación de la mujer con dichas ocupaciones o gestiones gubernamentales del alcalde, el legislador y el gobernador.

Como actualmente los oficios y cargos públicos no están limitados a un sexo en particular, sería aconsejable incluir en los textos los sustantivos masculinos y femeninos. Pero hay que tener cuidado con ciertos casos: en Puerto Rico no debemos decir 'médica' para la mujer que se dedica a la medicina como profesión; 'médica' aquí es sinónimo de espiritista. Otro ejemplo: para la mujer que se dedica al arreglo de máquinas, la forma 'mecánica' no se usa; es una expresión torpe. Como tampoco es correcto derivar 'mujer pública' de la expresión 'hombre público': huelga la explicación. Esto nos lleva a aconsejar la forma sustituta atendiendo al contenido semántico de la palabra. En el caso de sustantivos de forma fija —estudiante, representante, juez— se hace la distinción genérica mediante el artículo: el estudiante, la estudiante, el juez, la juez... El adjetivo concuerda con el sexo de la persona aludida: terminado en *o* para masculino; en *a* para femenino. Se debe decir el testigo, la testigo a pesar de terminar en *o* que indica masculino. Quizás, con el tiempo se imponga la forma vulgar 'la testiga'; hoy por hoy no es forma correcta; es decir, no es la forma aceptada por las personas cultas e instruidas en el lenguaje. Es necesario, y más si se trata de libros de textos, reconocer la validez de las normas lingüísticas, formas aceptadas como las mejores. Ejemplo: no es correcto la pilota; la forma que goza de validez es la piloto.

Debemos, sin embargo, advertir sobre los efectos del uso de los sustantivos colectivos cuando éstos coinciden con el masculino en plural o singular. Al utilizarse en lecturas sobre la historia de los pueblos, a veces, no queda claro si se habla de varones o de ambos sexos cuando se describen ciertos acontecimientos, funciones o acti-

vidades propias de la época. Son múltiples los ejemplos, pero incluiremos algunos tomados de los materiales de historia de Puerto Rico:

> *Los indios* tenían el color cobrizo y pelo negro, grueso y muy lacio. No tenían barba ni bigote y seguían la costumbre de arrancarse todos los pelos del cuerpo, menos los de la cabeza y las pestañas. (Historia de nuestros *indios*, página 1.)
>
> Estas hamacas se hacían por *los indios* o con fibra o de una planta llamada maguey. (Ibid, página 14.)
>
> Con la llegada de *los españoles* a nuestra Isla vino también sus costumbres, sus creencias, su idioma, su religión, su música y sus alimentos. En la región del río Toa establecieron una hacienda, donde cultivaban todos los frutos de la tierra que *ellos* traían. (*Lecturas para el estudiante*, página 17.)
>
> No fue hasta el 1536 que la industria azucarera empezó a prosperar... La solución fue traer *negros esclavos* de Africa. Con el *negro africano* vino su idioma, su música, sus costumbres, tradiciones, creencias religiosas, hábitos alimenticios (plátano, ñame) y otros elementos de su cultura. (Ibid, página 25.)

Sabemos que en la primera cita el autor se refiere exclusivamente a los varones; pero en la segunda, cuando se usa el sustantivo 'los indios' no se sabe si eran los varones o ambos sexos quienes realizaban estas labores. Debido a que en la narración no se especifica el sexo, el estudiante podría suponer que tejer también era tarea de varones. Por otras fuentes históricas sabemos que en las sociedades indígenas que encontraron los españoles a su llegada a América existía una división del trabajo y que la elaboración de los textiles era principalmente una tarea 'propia' de las mujeres indígenas. También hay constancia de la emigración de mujeres españolas a la Isla de Puerto Rico, de su participación en el cultivo de frutos menores y de sus aportaciones en la implantación del dominio cultural español. Sobre el período de la esclavitud existe evidencia histórica de que las mujeres esclavas jugaron un papel fundamental en el sistema esclavista: producían nuevos esclavos, participaban en casi todas las tareas de producción agrícola y los trabajos domésticos, y desarrollaron nuevos hábitos alimenticios en la población. ¿Por qué entonces limitarnos en estas descripciones a usar unos estilos de redacción que crean una visión masculina de la sociedad? No recomendamos que se adulteren las normas lingüísticas en estos casos o que se imponga a los redactores el uso forzado del masculino y femenino (indio e india, esclavo y esclava) cada vez que se usen los términos. Pero sí sugerimos a los redactores de los textos que presenten una visión equilibrada del pasado e incluyan en las descripciones las actividades de hombres, mujeres, niños y niñas en los distintos períodos históricos. Debe atenderse, además, la presentación de mujeres en las ilustraciones para evitar el desbalance injustificado que se da en el libro *Historia*

de nuestros indios, en donde un total de 82 personas ilustradas, sólo 7 son mujeres, afianzándose la visión masculina de la sociedad.

Una última palabra sobre el uso del lenguaje de la desigualdad. El lenguaje no es meramente un medio de comunicación; es una manera de expresar ideas, creencias, modelos de conducta compartidos y aspiraciones culturales. Ciertas expresiones linguisticas y la adjetivación referentes a la mujer reflejan la inferioridad y los roles estereotipados que usualmente se les adscribe a los miembros del sexo femenino. Basta con algunos ejemplos para demostrar este punto:

La mujer como posesión del hombre. "Los españoles con su conducta crearon un gran malestar entre los indios... Les quitaron sus tierras, *sus mujeres*, y sus creencias religiosas." (*Lecturas para el estudiante*, página 9.)

La mujer como subordinada en la familia. "*El jefe de la familia y su esposa* se sientan como estatuas y el resto de la familia, por orden de edades, nace el Ko Tou y va falicitando muy formalmente a sus padres". (*El Viejo Mundo ayer y hoy*, página 99.)

La esposa anónima
"La *esposa de Nabucodonozor* procedía de tierra montañosas y no se sentía muy feliz en Babilonia por ser esta tierra llana. Extrañaba mucho las colinas de su tierra. Nabucodonozor preocupado por la infelicidad de *su esposa...*". (*Ibid*, página 9.)

Roles sexuales estereotipados
"...y había que ver los hombres jadeantes y sudorosos, pero rebosantes de felicidad.
—Mujer, dame mi arroz con cumbera— decían unos —Dame mi arroz con guardarraya".
(*Ibid*, página 57.)

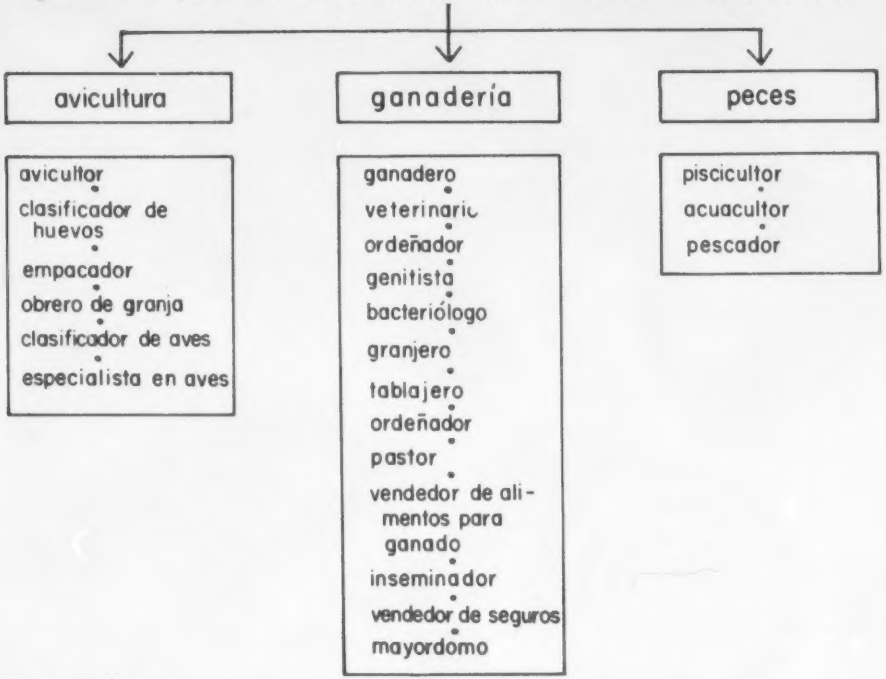
"Su padre era un pequeño comerciante en té. Su madre era una mujer *dulce y piadosa* consagrada al cuidado de sus hijos y de su hogar. (De la biografía de Livingstone, *Ibid*, página 109.)

Todas estas frases podrían sustituirse o escribirse utilizando formas gramaticalmente aceptadas que expresen en forma clara y definida el nuevo concepto de la mujer. En un mundo en el que la mujer se equipara al hombre en sus derechos, deberes y capacidad jurídica y laboral, en un mundo, pues, no feminizado, sino que ha dejado de ser preferiblemente masculino, es lógico actualizar nuestras formas de expresión y buscar nuevos estilos para la redacción de los materiales didácticos.

99

ILUSTRACION 1

Algunas Ocupaciones Relacionadas con la FAUNA en Puerto Rico



Estudios Sociales Lecturas y materiales didácticos para el estudiante de cuarto grado, página 33.

ILUSTRACION 2

Algunas Ocupaciones Relacionadas con la MINERIA en Puerto Rico

Estudios Sociales Lecturas y materiales didácticos para el estudiante de cuarto grado, página 25.

CAPITULO 4

Las maestras en el salón de clases

Introducción:

Las maestras, particularmente las de educación pre-escolar y elemental, son uno de los factores más importantes para eliminar los roles sexuales estereotipados en la educación. Su actitud e interacción con los estudiantes en el salón de clases les enseña a éstos cómo deben actuar, cómo otras personas responden a su conducta y cómo los valorizan. Al mismo tiempo que las maestras instruyen a los estudiantes en materias como español, ciencias sociales, matemáticas, o ciencia, les enseñan, también, normas acerca de cómo los hombres, mujeres, niñas y niños deben actuar y cómo las otras personas esperan que ellos se comporten.

La importancia que tienen las expectativas de maestros y maestras con respecto a sus estudiantes, y el impacto que éstas tienen en el comportamiento en el salón de clases, han sido bien documentados. En los estudios realizados por Rosenthal[1] se encontró que el aprovechamiento de una muestra de estudiantes seleccionados al azar mejoró luego de que se les dijera a sus maestros que aquéllos eran alúmnos poco aprovechados pero brillantes y que podía esperarse más de ellos. Las implicaciones que esto tiene para la estereotipación de los roles sexuales son claras. Los estudios de Serbin[2] y de Weisstein[3] nos advierten que las expectativas de los maestros moldean la conducta de los estudiantes en el salón de clases y que pueden reforzar y fortalecer patrones culturales machistas.

Surgen muchas interrogantes. ¿Qué creencias y actitudes tienen las maestras de nuestra muestra acerca de los roles sexuales? ¿Qué expectativas tienen de los niños y las niñas? ¿Cómo los roles sexuales estereotipados determinan las actividades en el salón de clases? Esta sección de nuestro informe responde a algunas de estas interrogantes.

En el estudio que presentamos aquí, a 128 maestras de escuela elemental del Distrito Escolar de San Juan se les pidió que contestaran nuestro cuestionario. Todas eran de sexo femenino. Este dato es, en sí, bien interesante en términos de modelos de roles sexuales para los estudiantes. El número de maestros varones en los niveles de Kinder al tercero es sumamente escaso. El cuestionario utilizado en nuestro estudio consta de cuatro partes.* La primera parte recoge

---

* Véase Apéndice 3.

información socio-económica y profesional de la muestra. En la segunda parte se les pregunta a las maestras sobre sus creencias, expectativas y conducta hacia niños y niñas en el salón de clases. Una tercera parte pide a los entrevistados que mencionen una lista de adjetivos que mejor describan la conducta esperada de niños y niñas y de un buen estudiante sin considerar el sexo de éste. Finalmente, el cuestionario mide hasta qué punto la maestra se adhiere a las concepciones tradicionales de los roles sexuales.

Perfil socio-económico y profesional de las maestras de la muestra.

Residencia

En los últimos 20 años Puerto Rico ha experimentado un proceso acelerado de cambio económico y de urbanización. La mayoría de nuestra población ha sido afectada directa o indirectamente por estos cambios. La mayoría de las maestras incluídas en nuestra muestra han experimentado en algún momento de su vida el impacto de la movilidad geográfica. Seis de cada diez maestras nacieron en áreas rurales. La mitad de ellas, aproximadamente, se criaron en áreas rurales o en una combinación de zona rural y urbana. Pero, cuando se compara el lugar de nacimiento con su residencia actual, encontramos que sólo dos de cada diez se quedaron en el campo. Como nuestra muestra fue tomada en el Distrito Escolar de San Juan, que incluye Bayamón, Carolina, Cataño, Corozal, Dorado, Guaynabo, Río Piedras, San Juan y Toa Alta, podemos decir que el cambio que ellas han experimentado es de áreas rurales hacia la zona metropolitana.

Sólo el 25% de todas las maestras de nuestro estudio han vivido en los Estados Unidos y, de aquellas que han tenido esta experiencia, el 79% residió menos de cinco años fuera de la Isla. La información de un estudio realizado en 1966 revela que la mayoría de las maestras de nivel elemental y secundario en Puerto Rico no desean vivir en los Estados Unidos, y la razón básica para no querer emigrar es la diferencia en cultura y estilo de vida. La emigración de puertorriqueños a los Estados Unidos se compone, básicamente, de obreros diestros y no diestros más que de grupos profesionales. Recientemente, a causa de la crisis económica hemos recibido un gran número de emigrantes que han regresado, pero tenemos pocos de ellos en nuestra muestra. Sólo cinco maestras de un total de 128 han vivido en los Estados Unidos más de cinco años.

Edad y estado civil

Con respecto a su edad y a su estado civil, la maestra promedio en nuestro estudio está casada y tiene 37 años de edad. Cuatro de cada diez están en la categoría de 25 a 34 años; dos ambas categorías de 35 -

UL 76

44 años y 45 - 64 años y sólo una de diez tiene 24 años o menos. Las mujeres casadas componen el 67% de nuestra muestra. Las restantes son solteras (19%), divorciadas (9%), viudas (2%) y separadas (2%).

Ingreso

Un número sorprendente de maestras, el 40%, se clasifica a sí misma como jefe de familia. Es interesante notar que, cuando se toma en consideración el ingreso personal y familiar, el primero es un poco más de la mitad del segundo. El promedio del salario de la maestra de nuestro estudio es, aproximadamente, $652 mensuales y el promedio del ingreso familiar es de $1,200 mensuales. También es sorprendente el nivel de ingreso bajo en este grupo profesional. Setenta y dos por ciento (72%) de las maestras tienen un ingreso entre $501 - 700; veinte por ciento (20%) caen en la categoría de |701 - 800 y sólo uno por ciento (1%) gana más de $800 al mes. Los salarios de las maestras casadas, probablemente, son los que establecen la diferencia entre el status de clase pobre y clase media en sus familias. En general, la posición económica de la mestra es inferior a la de otros grupos profesionales con la misma educación y experiencia.

Dimensión profesional

Nuestra muestra incluyó maestras desde el Kindergarten a tercer grado. Sesenta y dos por ciento (62%) tiene bachillerato; el resto no lo ha completado excepto por una pequeña minoría de siete por ciento (7%) que ha asistido a escuela graduada. Setenta y ocho por ciento (78%) tiene permanencia y el número de años promedio como maestras es de 13 años. Solo veintiún por ciento (21%) de todas las maestras tienen menos de cinco años de experiencia y dieciseis por ciento (16%) lleva más de veinte (20) años profesando el magisterio.

La maestra promedio enseña todas las asignaturas incluyendo español, estudios sociales, ciencia y matemáticas. Una cuarta parte de la muestra enseña inglés además de las otras asignaturas. Las maestras expresaron estar satisfechas con la materia y el grado que enseñaban en ese momento.

Aparentemente, a todas las maestras les gusta el magisterio como profesión. Cuando se les preguntó qué otra carrera hubiesen escogido como alternativa al magisterio, catorce por ciento (14%) dijeron que nunca habían pensado en otra profesión. El resto mencionó treinta y un (31) diferentes ocupaciones o profesiones. Las profesiones mencionadas con más frecuencia fueron trabajo social, enfermería y secretarial. Al igual que el magisterio, estas profesiones son consideradas ocupaciones propias de la mujer. Las otras dos ocupaciones que siguen son abogacía y medicina. En los últimos diez años ha aumentado considerablemente el número de mujeres en Puerto

Rico que entran a estas dos ramas. Los trabajos de "cuello azul", ocupaciones técnicas e ingeniería no fueron señaladas como alternativas en el listado ofrecido por las maestras. Sólo una maestra mencionó la ocupación de piloto, ocupación que tradicionalmente realizan los hombres.

Preguntamos, entonces, qué les impidió estudiar o ejercer estos oficios o profesiones. De entre las maestras que contestaron haber confrontado problemas, treinta y siete (37) maestras mencionaron factores económicos y trece (13) mencionaron obstáculos familiares. En algunos casos la oposición familiar es producto de actitudes sexistas con relación a las ocupaciones.

Dimensión cultural

Nuestro proyecto tenía como objetivo preparar materiales de lectura para las maestras de escuela elemental: recogimos, por lo tanto, alguna información con respecto a sus hábitos de lectura. El estudio de 1966 demostró que las maestras leían sólo los libros de texto o el material de instrucción utilizado en sus salones de clase. El setenta por ciento (70%) de todas las maestras entrevistadas en 1966 no estaban leyendo libro alguno. En nuestro estudio el 96% dijo que le gustaba leer. Cuando se les preguntó qué tipo de lectura preferían, treinta y tres por ciento (33%) mencionó libros; treinta por ciento (30%) leía periódicos, libros y revistas; veinte por ciento (20%) periódicos y dieciséis por ciento (16%) periódicos o revistas. De los lectores de periódicos, el cuarenta y dos por ciento (42%) dijo leer dos o más periódicos diariamente. El resto mencionó *El Mundo* (38%), *El Nuevo Día* (9%), *Claridad* (7%), *San Juan Star* (1%) y *El Vocero* (1%). Tres por ciento (3%) dijo que leían todos los periódicos mencionados.

Se les preguntó a las maestras por el título del último libro que habían leído y cuándo lo habían leído. Dos de diez maestras contestaron que ninguno o no contestaron. De las que mencionaron el título del libro, cuatro de diez leyeron libros de literatura, dos leyeron libros profesionales (educación, política, psicología, etc.) y una de diez estaban leyendo libros religiosos. Las tres restantes mencionaron libros de otros campos. Ninguna contestó haber leído libros de ciencia o ciencia ficción.

Los libros que se leyeron con más frecuencia fueron: *La Biblia, La Vida, Juan Salvador Gaviota, Cien años de soledad, El túnel, El coronel no tienen quien le escriba, El hombre y el mar, Cauce sin río, El francotirador, La víspera del hombre* y *La amortajada.*

Sólo el 5% contestó que estaba leyendo el libro al tiempo de realizarse la entrevista. Treinta y dos por ciento (32%) leyó el libro en el mes anterior a la entrevista. Treinta y cuatro por ciento (34%) dijo que había leído el libro en los seis meses anteriores a la entrevista. El resto no leyó en el año anterior o en fechas más lejanas.

Las maestras de la muestra parecen poseer los hábitos de lectura básicos aunque no son lectoras voraces. Es preciso recordar que en el nivel de escuela elemental, el salón de clases y las actividades extracurriculares consumen parte sustancial del tiempo y que las maestras, como la mayoría de las mujeres en nuestra cultura, son también responsables de las tareas domésticas. Por lo tanto, tienen poco tiempo para hacer otras lecturas fuera de los materiales instructivos usados en el salón de clases.

Resumen

Mencionamos, anteriormente, el perfil socio-económico de las maestras de la muestra. Este grupo de maestras, hasta cierto punto, manifiesta características que son comunes a la población femenina de Puerto Rico. Muchas han experimentado movilidad geográfica de la zona rural al área metropolitana. Son trabajadoras asalariadas, pero su nivel de ingreso es sustancialmente bajo en comparación con otros grupos profesionales de la misma preparación y experiencia. Sin embargo, ellas aportan, por lo menos, la mitad del ingreso familiar.

La maestra promedio de nuestra muestra tiene 37 años de edad, es casada, lleva más de diez años ejerciendo su profesión y está satisfecha con su experiencia en el magisterio. Tiene permanencia y ha completado grados universitarios.

De acuerdo con el estudio de 1966 el grupo de maestras con todas estas características tiende a ser el más tradicional y conservador desde el punto de vista sociológico y político.[4] En nuestro estudio nos propusimos conocer hasta qué punto las maestras de la muestran apoyan los puntos de vistas tradicionales en cuanto a los roles sexuales.

Actitudes de las maestras hacia los roles sexuales en nuestra sociedad

¿Qué percepción tienen las maestras entrevistadas en nuestro estudio en cuanto a las diferencias que existen en los roles que desempeñan los hombres y las mujeres en nuestra sociedad?

Al preguntárseles, 6 de cada 10 contestaron que existen diferencias entre los roles desempeñados por hombres y mujeres y que estas diferencias en Puerto Rico estriban mayormente en los empleos, la familia y la política. En términos de frecuencia mencionaron 55 veces que la diferencia se da mayormente en los trabajos; 19 veces en la familia y el hogar y 8 veces en la política. En cuanto a las diferencias en el trabajo destacamos los siguientes comentarios: "Se prefieren

hombres o mujeres para ciertos tipos de trabajo" (#10);* "Hay muchos trabajos en los cuales no se le da participación a la mujer" (#26). Algunas maestras señalaron que "hay marcadas diferencias" (#35), y que todavía hay personas que dicen: "Este trabajo es solamente para hombres" (#95).

Otras diferencias percibidas por las maestras se refieren al rol de la madre en la familia y su misión como responsable de varios aspectos en el hogar. Varias mencionaron la crianza de los hijos y las tareas del hogar como el aspecto donde radican las diferencias más marcadas. "Aunque la mujer trabaje fuera, siempre tiene la misma obligación en la casa" (#30).

Las maestras perciben que estas diferencias se dan también en "los puestos de importancia" (#80). En Puerto Rico, señalan, "hay diferencias en cuanto a nombrar mujeres para posiciones claves en el gobierno y ocupar puestos en las iglesias" (#123).

Otros aspectos mencionados fueron la religión (4 veces), los medios de diversión (2 veces), y la moralidad (2 veces), las libertades (2 veces) y el machismo (2 veces). "El hombre latino en su mayoría tiene el concepto del machismo ya sea por herencia cultural u otra razón" (#56), señaló una de las maestras entrevistadas.

Diferencias entre los roles en Puerto Rico y Estados Unidos.

Al preguntárseles a las maestras si hay diferencia entre los roles sexuales en Puerto Rico y los Estados Unidos, 4 de cada 10 maestras manifestaron que desconocían cual era la situación en los Estados Unidos. De las que dieron respuesta a esta pregunta, la gran mayoría indicó que las diferencias en Estados Unidos no existen o no son tan profundas como en Puerto Rico. En Estados Unidos "no existen tantas diferencias entre los roles" (#64), "la mujer tiene derechos igual que el hombre y el hombre americano está más consciente de las igualdades y no demuestran tanto machismo" (#37). Las maestras perciben que en los Estados Unidos la mujer "es más liberal" (#38); "actúa más libremente" (#2); "tiene más libertades que en Puerto Rico" (#123); "tiene un nivel más alto de liberación (#110); "hay menos discriminación hacia la mujer" (#99); "hay más campo de acción, más oportunidades de empleo" (#95). En cuanto al área de trabajo, las maestras piensan que la mujer está más limitada en Puerto Rico, ya que en Estados Unidos "el hombre lo mismo que la mujer trabaja fuera y en la casa" (#30); "la mujer ejerce casi los mismos trabajos que el hombre" (#46); "allá la mujer puede hacer cualquier trabajo y en el matrimonio hay mutua cooperación" (#44). Por otra parte, un grupo de las maestras piensan que en Puerto Rico "la tendencia es a ser más

* Los números incluidos en paréntesis corresponden al número del cuestionario asignado a la maestra.

conservadora" (#31), que "hay más tradicionalismo" (#73) y que "hay más diferencias que en los Estados Unidos" (#42).

En resumen, las maestras que contestaron esta pregunta en la afirmativa, indicando que existen diferencias entre los roles sexuales en Puerto Rico y los Estados Unidos, poseen una visión extremadamente optimista de la situación de la mujer en la sociedad norteamericana y perciben que las mujeres en Puerto Rico tienen una situación de mayor desigualdad que la que existen en los Estados Unidos.

Las maestras están conscientes de que en nuestra sociedad hay diferencias claramente definidas en cuanto a los roles sexuales. Pero, ¿hasta qué punto están de acuerdo o en desacuerdo con los roles establecidos para hombres y mujeres? Para medir sus actitudes al respecto, utilizamos la Escala de Rigidez Sexual que consta de una serie de aseveraciones relacionadas con el rol de mujeres y hombres en posiciones de autoridad y poder, ocupaciones, paternidad o maternidad y la vida familiar, socialización de los hijos e hijas, educación y sexualidad. Véase el Apéndice 3. A las maestras se les pidió que indicaran el grado de acuerdo o desacuerdo con dichas aseveraciones. El análisis de las respuestas se basó en la post-prueba.

Posiciones relacionadas con el poder y la autoridad.

Las maestras expresaron su desacuerdo con tres diferentes aseveraciones que establecían que los hombres son más inteligentes, tienen más liderato y deben tener más libertad, poder y privilegios que las mujeres. El noventa y siete por ciento (97%), el ochenta y dos por ciento (82%) y el ochenta y cuatro por ciento (84%) del total de maestras expresaron su desacuerdo con estas aseveraciones.

Las maestras de la muestra expresaron también un punto de vista bien liberal con respecto a los roles de la mujer en los procesos de toma de decisiones. Aunque el porcentaje de desacuerdo con aseveraciones negativas en este aspecto fue más bajo que el de los desacuerdos con las aseveraciones anteriormente mencionadas, el catorce por ciento (14%) de la muestra estaba en desacuerdo con la afirmación de que "Las mujeres son más indecisas e inestables que los hombres en sus decisiones". El ochenta y cinco por ciento (85%) estaba de acuerdo con la aseveración positiva de que las mujeres pueden controlar sus emociones tan bien como los hombres. La incapacidad de las mujeres para controlar sus emociones es un argumento esgrimido en contra de las mujeres que solicitan altos puestos ejecutivos. La mayoría de las maestras, setenta y nueve por ciento (69%) también expresaron estar en desacuerdo con la aseveración que dice: "Es bueno que haya cierta cantidad de igualdad entre el hombre y la mujer, pero al fin y al cabo debe ser el hombre el que decida". Aún tenemos en nuestra muestra tres de cada diez maestras que expresaron algún grado de acuerdo con la proposición de que el hombre debe tener la última palabra en las decisiones.

Un dato sorprendente es que el noventa y un por ciento (91%) de las maestras piensan que la mujer puede ocupar el puesto de gobernante de un país tan bien como un hombre. En Puerto Rico nunca hemos tenido una candidata femenina para la más alta posición electiva en nuestro gobierno: la del gobernador.

Roles ocupacionales

A las maestras se les pidió que contestaran aseveraciones relacionadas con los roles femeninos ocupacionales. Sus respuestas revelaron una actitud liberal con respecto a la incorporación de la mujer a la fuerza trabajadora. Como trabajadoras asalariadas que son, es natural que la mayoría estuviera en desacuerdo con las proposiciones incluídas en la Tabla 1.

TABLA 1

Respuestas de las maestras sobre sus expectativas de roles femeninos ocupacionales

	Acuerdo %	Desacuerdo %
Cuando las mujeres trabajan, privan a los hombres de estas oportunidades de empleo. Habiendo tanto desempleo en Puerto Rico, las mujeres deben renunciar a estos puestos para dejarles estas oportunidades a otros hombres.	8	92
El problema con las mujeres es que cuando se casan renuncian al trabajo.	16	83
Las mujeres deben mantenerse en empleos de acuerdo a su sexo y no deberían competir para empleos de hombres.	19	81
Algunas ocupaciones provocan una cantidad de tensiones emocionales tan grandes que no se les pueden dar a las mujeres.	27	73
La única razón que justifica que una mujer no se quede en la casa cuidando sus hijos, es por motivos económicos.	28	71
Las madres que trabajan no le dedican todo el tiempo que debieran a aquello que es su principal responsabilidad, es decir, su familia.	38	62

Al reaccionar a las primeras tres aseveraciones —argumentos que comúnmente se dan como razones para que la mujer no forme parte de la fuerza trabajadora o para limitar su participación a ocupaciones femeninas— sus respuestas casi coinciden en el desacuerdo. Sin embargo, la oposición disminuye en las últimas tres aseveraciones que afirman que algunos trabajos no son propios de mujeres porque requieren fortaleza emocional y que presentan el trabajo vis a vis la responsabilidad con la familia. Alrededor de una cuarta parte de la muestra expresó algún grado de acuerdo con la proposición que

afirma que la madre que trabaja no le dedica todo el tiempo que debiera a aquello que es su principal responsabilidad, es decir, su familia. Sin embargo, sólo un catorce por ciento (14%) de las respuestas aceptó que el hecho de que la mujer trabajara fuera de la casa podía afectar el desarrollo normal de los niños y las niñas.

Maternidad y vida doméstica

Estudios anteriores hechos en Puerto Rico sobre las actitudes hacia roles sexuales sugieren que en nuestra cultura los roles más importantes asignados a la mujer son los de madre y ama de casa. La mayoría de las maestras de la muestra tienden a estar de acuerdo con la aseveración de que la mujer puede sentirse feliz y vivir plenamente aunque nunca se case ni tenga niños. Sin embargo, la mayoría de las maestras de la muestra se adhieren a la concepción tradicional de que el éxito de la mujer como madre es la mejor medida de su calidad como mujer: El cincuenta y nueve por ciento (59%) expresó algún grado de acuerdo y el cuarenta y uno por ciento (41%) expresó desacuerdo con esta aseveración.

Aunque la mayoría de las maestras (74%) estuvo de acuerdo con que "la mujer por naturaleza está más interesada en las labores de la casa que el hombre", el setenta y siete por ciento (77%) estuvo en desacuerdo con la prescripción tradicional de que "el lugar de la mujer es en la casa." El cincuenta y uno por ciento (51%) también expresó algún grado de desacuerdo con la aseveración de que aun cuando tanto la mujer como el hombre trabajen fuera, es a la mujer a quien le toca estar encargada de la cocina.

Por sorpresa, en las respuestas de las maestras encontramos apoyo a la idea de que tanto el hombre como la mujer deben compartir igual responsabilidad por las tareas de la casa y el cuidado de los niños. El noventa y siete por ciento (97%) piensa que es justo esperar que el hombre que trabaja ayude con las tareas de la casa y el noventa y uno por ciento (91%) cree que si la mujer trabaja fuera de la casa, no debe recaer en ella sola el cuidado de los hijos y las hijas. El ochenta y cuatro por ciento (84%) estuvo en desacuerdo con la aseveración de que el hombre no debe estar a cargo de educar los hijos e hijas porque carece de instinto maternal.

Roles sexuales

En nuestra cultura prevalece un doble criterio en cuestiones sexuales. Mientras que al hombre se le permite mayor libertad sexual, a la mujer se le impone una serie de restricciones para prevenir la interacción sexual previa al matrimonio. El tabú de las relaciones sexuales pre-maritales es parte esencial del llamado "culto a la virginidad". Morris Siegel utilizó este término por primera vez en su estudio *Lajas: a Puerto Rican Town*, (1948).[5]

Estudios antropológicos han afirmado la importancia que se le adscribe a la virginidad femenina en familias de clase pobre y media.[6] Encuestas recientes entre estudiantes universitarios revelaron que también se adhieren las concepciones tradicionales de los roles sexuales.[7]

En nuestro estudio las maestras reaccionaron a cuatro diferentes aseveraciones relacionadas con las relaciones sexuales pre-maritales, la virginidad y la libertad sexual de los hombres. Encontramos que el culto a la virginidad prevalece aún entre la mayoría de las maestras de la muestra. El sesenta y uno por ciento (61%) estuvo en desacuerdo con la aseveración de que la mujer no tiene que cuidar su virginidad más de lo que cuidan la suya los hombres. En nuestra sociedad, la pérdida de la virginidad antes del matrimonio acarrea sanciones sociales. Por lo tanto, es sorprendente que el treinta y ocho por ciento (38%) y el cuarenta y cinco por ciento (45%) de todas las maestras estuvieran de acuerdo con la aseveración acerca de la virginidad y con la que afirma que tener relaciones sexuales antes del matrimonio es tan correcto o incorrecto para los hombres como para las mujeres. Las respuestas a la aseveración de que el hombre debe tener mayor libertad sexual que la mujer arrojaron un total de setenta y cinco por ciento (75%) en desacuerdo y veinte cuatro por ciento (24%) en de acuerdo.

En resumen todas las maestras parecían estar conscientes de las diferencias básicas en la conducta de roles sexuales asignados a hombres y mujeres en nuestra sociedad. Por un lado, la mayoría expresó un punto de vista liberal con respecto a los roles de la mujer en posiciones de poder y en el proceso de toma de decisiones hacia la incorporación de la mujer en la fuerza trabajadora, la coparticipación de hombres y mujeres en las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Por otro lado, se adhieren a concepciones tradicionales respecto a la sexualidad. A este respecto, la mayoría se amolda a las normas aceptadas en la sociedad puertorriqueña.

Creencias, expectativas y conducta de las maestras hacia los niños y las niñas

A las maestras de nuestro estudio también se les preguntó acerca de sus creencias, expectativas y acciones respecto a las niñas y los niños en los salones de clase. También se les pidió que hicieran un listado de adjetivos que mejor describieran el comportamiento esperado de niños y niñas y de un buen estudiante: niño o niña. Finalmente, se realizaron observaciones en sesenta y seis salones de clases para ver si el ambiente en el salón de clases y la interacción de

maestro-estudiante contenía estereotipación de roles sexuales. En esta sección incluimos el informe de los hallazgos de las entrevistas con las maestras y las observaciones en los salones de clases.

Expectativas de las maestras sobre la conducta de varones y hembras en el salón de clases.

Un gran número de las respuestas de las maestras a las preguntas sobre la conducta esperada de varones y hembras en el salón de clases reflejó que en la mayoría de los casos las niñas y los niños son considerados iguales. Sin embargo, son reveladores los resultados que demuestran una discrepancia entre los porcentajes de niños y niñas (Véase Tabla 2). Las respuestas a las preguntas sobre qué estudiantes se espera que sean más inquietos, cuáles se espera que sean más dependientes y cuáles más independientes en el slón de clases, son más impresionantes: el cuarenta y dos por ciento (42%) de las maestras espera que los niños sean más inquietos qu elas niñas; el veintiocho por ciento (28%) espera que los niños manifiesten una conducta más independiente, y el veintisiete punto siete por ciento (27.7%) espera que las niñas sean más dependientes.

Por otro lado, también es reveladora la diferencia entre el porcentaje para niños y niñas en las expectativas relacionadas con la aplicación en las tareas escolares. El veintiséis por ciento (26%) del total de maestras espera más aplicación que sean los niños varones los únicos aplicados. Sin embargo, un noventa y dos por ciento (92%) de todas las maestras no espera que haya diferencias por sexo en la capacidad para escribir una composición más completa sobre el tema de la familia. Sólo un ocho por ciento (8%) espera que las niñas superen a los niños en este aspecto. Algunas razones que señalaron las maestras para la superioridad de las niñas en este aspecto fueron las siguientes: "Las niñas pasan más tiempo en la casa", "En nuestra cultura las niñas están más apegadas a la familia", "Ellas están más interesadas en las cosas de la casa". Ninguna mencionó la superioridad de las niñas en cuanto a la redacción o la habilidad verbal, un área en la que, según estudios anteriores, las niñas superan a los niños, sean cuales fueron las razones de ello.

En las preguntas abiertas es donde emerge más claramente un patrón estereotipado en las expectativas de las maestras. Se les pidió que mencionaran las actividades de niños y niñas durante un receso en el salón de clases. Las actividades mencionadas se clasificaron en tres categorías: pasivas, activas y no específica. Se incluye en esta última categoría actividades mencionadas como "jugar", "jugar con otros estudiantes", sin que se expedificara la naturaleza del juego. Por lo tanto, es imposible clasificarlas de acuerdo a las categorías de juegos pasivos o activos. Las frecuencias se tabularon para cada categoría por sexo.

TABLA 2

Respuestas de las maestras de escuela elemental sobre sus expectativas acerca de roles sexuales estereotipados de niñas y niños en sus clases (en por cientos)

	Niños	Niñas	Ambos
1. ¿Qué estudiantes espera que manifiesten mayor conducta independiente?	21	8	71
2. ¿Qué estudiantes espera que sean más dependientes?	7	28	65
3. ¿Qué estudiantes espera que sean más inquietos?	42	2	56
4. ¿De quién espera más aplicación en las tareas escolares?	0	26	74
5. ¿Quién espera que pueda escribir una composicón más completa sobre el tema de la familia?	0	8	92

Los juegos pasivos son las que con más frecuencia se espera tanto de niñas como de niños. Sin embargo, son considerables las diferencias entre los porcentajes de juegos pasivos y activos para varones y hembras. (Ver Tabla 3).

TABLA 3

Actividades y juegos por sexo

	Niñas		Niños	
Actividad o Juego	Frecuencia	%	Frecuencia	%
pasivas	205	68	114	42
activos	34	11	102	38
no-especificada	64	21	53	20
Total	303	100	269	100

Las respuestas de las maestras en cuanto a los varones están distribuidas equitativamente entre las dos categorías. Sin embargo, la frecuencia de las niñas en actividades pasivas es casi el doble de la de los niños. En la categoría de juegos activos la frecuencia para los varones es tres veces mayor que la de las niñas.

Las maestras también informaron mayor participación femenina que masculina en las siguientes actividades: dibujar o pintar, hablar,

86

jugar con muñecas, jugar a ser maestras, leer y escribir. (Ver Tabla 4). Por otro lado, las maestras esperan que los niños corran o caminen por el salón de clases, jueguen con los llamados "juguetes masculinos", jueguen pelota y karate, jueguen con bloques y peleen unos con otros con más frecuencia que las niñas. (Ver Tabla 5).

TABLA 4

Respuestas de las maestras de escuela elemental sobre sus expectativas acerca de las actividades típicas de las niñas en sl salón de clases

Actividades	Frecuencia	Naturaleza de la actividad
Dibujar, pintar, colorear	63	P
Hablar o conversar	42	P
Jugar (no especifica)	40	NE
Leer, observar láminas, albumens view-master, cortar láminas	23	P
Jugar con muñecas o a las mamás	24	P
Escribir	16	P
Jugar con niños	11	NE
Correr o caminar	10	A
Jugar a ser maestras	9	P
Brincar cuica o a la tablita	8	A
Jugar en grupos mixtos	7	NE
Jugar con niñas	6	NE
Jugar jacks	5	P
Jugar vaqueros, con carros, gallitos	4	A
Jugar con bloques, rompecabezas, plasticina	4	P
Juegos pasivos o tranquilos	4	P
Jugar ceritos	3	P
Cantar	3	P
Jugar pelota o con bola en el patio	3	A
Merendar	2	P
Brincar, desordenar	2	A
Limpiar	2	P
Peinar	2	P
Observar	2	P
Sentarse o callarse	2	P
Pelear	1	A
Molestar a los otros	1	A
Nada	1	P
Regar las matas	1	A
Bailar	1	A
Jugar a la ronda	1	A
Jugar con costureros	1	P

P=pasivo A=activo NE=no especificada

TABLA 5

Respuestas de las maestras de escuela elemental sobre sus expectativas de las actividades típicas de los niños en el salón de clases

Actividades	Frecuencia	Naturaleza de la actividad
jugar (no especifica)	39	NE
Dibujar o colorear	37	P
Correr o caminar dentro o fuera del salón	31	A
Hablar o conversar	29	P
Aviones, trenes o trompos	28	A
Jugar pelota, karate, jugar a esconderse	21	A
Leer, mirar láminas, albumes, viewmaster y cortar láminas	16	P
Pelear, jugar de manos, gritar	11	A
Jugar con bloques, rompecabezas o plasticina	11	P
Jugar con las niñas	10	NE
Escribir	8	P
Jugar bingo, cartas, juegos de mesa	7	P
Brincar sobre las sillas y desordenar	5	A
Jugar con niños	4	NE
Brincar cuica	3	A
Jugar con muñecas, o en el área del hogar	3	P
Merendar	2	P
Trepar árboles	1	A
Hacer sus necesidades	1	A
Molestar a otros niños	1	A
Nada	1	P
Cantar	1	P

LP=pasivo A=activo NE=no especificada

Aunque a las maestras se les pidió que sus respuestas se basaran en sus expectativas, es difícil decir si éstas estaban basadas en sus observaciones o en sus creencias. Posiblemente, los estudiantes vienen a la escuela con comportamientos estereotipados, (las niñas pasivas, los niños activos) y exista una interacción entre las observaciones de la maestra y sus expectativas. A su vez, las expectativas tienden a reforzar la conducta de los estudiantes.

También les preguntamos a las maestras sobre sus creencias acerca de los roles sexuales respecto de los niños y las niñas. La mayoría de las maestras dieron contestaciones no estereotipadas a

estas cuatro preguntas. El ochenta por ciento (80%) piensa que los niños deben estar interesados en las tareas de la casa, y el noventa por ciento (90%), aproximadamente, piensa que no es una desventaja para niños y niñas no sobresalir en deportes. (Ver Tabla 6). Pocas escuelas elementales de nuestro sistema de instrucción tienen programas de educación física bien desarrollados. Aparentemente, las maestras, a este nivel, no consideran los deportes ni importantes ni prestigiosos para cualquier sexo.

Patrones de respuestas más ambivalentes surgen al preguntarles sobre la conveniencia de que las niñas jueguen con los llamados "jueguetes para varones". Más de una tercera parte o treinta y siete por ciento (37%) piensa que las niñas no deben jugar con carros, aviones o soldados, o que pueden jugar con estos juguetes sólo bajo ciertas condiciones. Algunas de las condiciones mencionadas son: "No siempre", "Sólo en ocasiones especiales", "Sólo cuando no haya otros juguetes disponibles", "Cuando también juegan con muñecas", "Hasta cierta edad", "Cuando están jugando con el hermano, un amigo o en grupo", "Cuando está jugando soloa no". En otra pregunta abierta sobre actividades y juegos, solamente ven tres de todas las respuestas se mencionó a las niñas jugando con estos juguetes. En las respuestas de las maestras subyace el estereotipo de que los niños no deben jugar con muñecas y las niñas no deben jugar con carros, aviones o soldados. Esta actitud contribuye en que los niños y las niñas se socialicen en roles sexuales tradicionales a través de juguetes y juegos.

TABLA 6

Respuestas de las maestras sobre sus creencias acerca de la estereotipación de roles sexuales con respecto a niñas y niños (en por cientos).

Preguntas	sí	sí bajo ciertas condiciones	no
¿Crees que los niños deben interesarse en las labores del hogar y la familia?	80	19	1
¿Crees que las niñas deben jugar con carros, soldaditos y aviones?	63	25	12
¿Piensa que es una desventaja que un niño no se destaque en los deportes?	9	N/A	91
¿Piensa que es una desventaja que una niña no se destaque en los deportes?	10	N/A	90

La conducta de las maestras en el salón de clases

Luego, preguntamos a las maestras acerca de su conducta, no sus creencias, en el salón de clases. La Tabla 7 es un resumen de sus mrespuestas. Una vez más, un elevado por ciento de las respuestas de las maestras indica trato igual para los sexos. La mayoría contestó que no planeaban actividades diferentes para las niñas ni para los niños y que tampoco regañaban con mayor suavidad a las niñas ni con mayor severidad a los niños. Las respuestas indicaron, también, que la mayoría de las maestras no compara a los estudiantes haciendo distinciones por sexo. Sin embargo, el setenta y dos por ciento (72%) contestó que sí hace distinciones por sexo cuando se dirige a los estudiantes. Cuando le preguntamos cuántas veces al día se dirige de ese modo a los estudiantes el veintinueve por ciento (29%) dijo una a tres veces al día; el treinta y uno por ciento (31%) contestó de cuatro a siete veces y el doce por ciento (12%) contestó en la categoría de más de ocho veces.

Cuando analizamos el contenido de los comentarios que hacen las maestras sobre los modales y la vestimenta de las niñas, notamos, también, un patrón de conducta estereotipado. El sesenta y siete por ciento (67%) de todas las maestras contestó que ellas hacen comen-

TABLA 7

Respuestas de las maestras de escuela elemental a las preguntas relacionadas con los roles sexuales y su conducta en el salón de clases (en por cientos).

Preguntas	Si	si, bajo ciertas condiciones	No
Se dirige a los estudiantes haciendo distinciones por sexo. Ejemplo: "Niños y niñas", "Quiero una niña y un niño de voluntarios"	72	N/A	28
¿Asigna las sillas del salón basándose en el sexo del estudiante?	37	8	55
¿Compara a sus estudiantes haciendo distinciones por sexo? Ejemplo: "Las niñas se han comportado hoy mejor que los niños"	30	N/A	70
¿Reprende con más suavidad a las niñas?	20	N/A	80
¿Reprende con mayor firmeza a los niños?	23	N/A	77
¿Planifica actividades distintas para niños y niñas?	7	13	80
¿Hace algún tipo de comentarios sobre los modales o la vestimenta de las niñas? Ejemplo: "Las niñas deben sentarse bien"	67	N/A	33

tarios sobre la forma de vestir y los modales de las niñas. La mayoría de los comentarios están dirigidos hacia cómo las niñas deben sentarse y comportarse en el salón de clases. Analizamos los comentarios de acuerdo a tres categorías: 1) Comentarios no sexistas relacionados a salud, buena postura o higiene, 2) Comentarios normativos que tienden a socializar niños y niñas según al sexo y que están relacionados con buenos modales, respecto a los demás sin degradar o discriminar contra niños o niñas, 3) Comentarios sexistas que están claramente basados en estereotipos y cuyo objetivo final es fijar una conducta femenina tradicional. Más de la mitad (51%) de los 80 comentarios analizados se consideraron sexistas o basados en estereotipos, veintinueve (29) comentarios o treinta y seis por ciento (36%) del total eran comentarios normativos y el resto o trece por ciento (13%) eran no-sexistas.

El siguiente es un listado de los comentarios que con más frecuencia hicieron las maestras que están basados en estereotipos:

"Las niñas no pueden alzar la voz. Ellas deben hablar en un tono más bajo."
"Las niñas no pelean con los niños."
"Las niñas no corren en el salón."
"Las niñas deben ser suaves, delicadas y pacientes."
"Las niñas deben cubrir sus cuerpos más que los niños."
"Las niñas no deben exponerle el cuerpo a otra gente."
"Siéntense como señoritas. Tu eres una señorita..."
"Las niñas deben sentarse bien para verse lindas."
"Las niñas deben ser decentes para que se les respete."
"Las niñas deben usar ropa moral y femenina y tener los modales de una señorita."
"Siéntate como una niña. Las niñas deben sentarse con las piernas juntas."
"Dos cualidades que identifican a la mujer son la decencia y la honestidad."
"Las niñas deben mantener hábitos femeninos".
"Las niñas deben comportarse con delicadeza de modo que no pierdan su feminidad"

Observamos en los comentarios y observaciones hechas en clase que algunas veces las maestras se preocupan porque las niñas usan faldas cortas y muchas alientan a las niñas a usar pantalones cortos debajo de la falda. Sólo algunas maestras mencionaron que las faldas inhibían la actividad de las niñas. Frecuentemente, las maestras mencionaron que los niños miraban la ropa interior de las niñas y que se burlaban de ellas.

Atributos de la niña, el niño y el buen estudiante

La Parte III del cuestionario utilizado pedía a las maestras una lista de adjetivos que mejor describieran la conducta esperada de las niñas y los niños en el salón de clases. También pedía a las maestras que ofrecieran un listado de adjetivos que mejor describieran la conducta esperada de un buen estudiante, sin considerar el sexo. Los objetivos de esta parte eran, primero, determinar el número de adjetivos que demostraban una visión estereotipada de niños y niñas; y, segundo, un intento de relacionar los atributos de un "buen estudiante" con aquellos mencionados para niñas y niños. Se esperaba que los atributos que describieran al buen estudiante se acercaría más a los mencionados para las niñas que para los niños. Esta hipótesis se basó en creencias comunes entre los educadores de que las maestras refuerzan la conducta pasiva y tradicional femenina en niños y niñas.

Aunque los resultados que obtuvimos no confirman la hipótesis, se observó cierta tendencia en esa dirección. Se mencionó un gran número de adjetivos estereotipados para las niñas mientras que la descripción para un "buen estudiante" se acercó levemente a los asociados con la conducta de las niñas.

La Tabla 8 resume el promedio, la desviación standard y el número de sujetos que contestaron la pregunta. Los adjetivos que se asignaron de modo igual a niños y niñas no se incluyeron en el cómputo. La puntuación de los adjetivos se obtuvo mediante la división del número de adjetivos estereotipados entre el total de adjetivos listados (sin incluir los pareados). La proporción entre buen estudiante —niño, buena estudiante— niña representa el número de adjetivos que se mencionaron para el buen estudiante que corresponden a los asignados para el niño o para la niña.

La Tabla 8 ilustra los resultados obtenidos sólo de la post-prueba. Con respecto a la clasificación de adjetivos estereotipados y no estereotipados, se obtuvo un consenso entre cuatro jueces versados en la literatura pertinente. Los adjetivos acerca de los cuales no estabamos de acuerdos en si eran estereotipados, no fueron incluidos en el cómputo.

Los adjetivos estereotipados más frecuentemente atribuídos a los varones fueron agresivos, atléticos, ágiles, ásperos, activos, caballerosos, corteses, curiosos, desobedientes, descuidados, decididos, duros, dominantes, extrovertidos, fuertes, firmes, inquietos, impulsivos, rudos y viriles. Por otra parte, aquellos utilizados para descubrir el comportamiento de las niñas fueron los siguientes: amantes de labores, calladas, cuidadosas, cariñosas, delicadas, dulces, dóciles, egoistas, educadas, femeninas, humildes, juiciosas, limpias, obedientes, respetuosas, recatadas, silenciosas, suaves, sumisas, tranquilas y tímidas.

TABLA 8

Promedio, desviación standard y número de casos para la puntuación de los adjetivos atribuidos al niño, a la niña y al "buen estudiante"

Población Total	N	X	D.S.
Puntuación de atributos estereotipados de los varones	46	1.16	1.43
Puntuación de atributos estereotipados de las hembras	41	1.91	1.21
Proporción entre los adjetivos asignados al buen estudiante que coincidían con los asignados a los varones	45	1.05	.98
Proporción entre los adjetivos asignados al buen estudiante que coincidían con los asignados a las hembras	110	1.33	2.79

Observación de los salones de clase

El propósito de las visitas a los salones de clase, llevadas a cabo por los miembros del personal, fue observar el ambiente en que se efectúa el aprendizaje para determinar si el arreglo físico, los objetos visuales de mensajes educativos y la interacción entre maestra-estudiante en el salón de clases tiene como resultado la estereotipación de los roles sexuales. Dos miembros del personal visitaron sesenta y seis salones de clase en el nivel K-3 y llenaron un cuestionario con sus observaciones. En el cuestionario los miembros del personal registraron el número de estudiantes por sexo, distribución por sexo al sentarse, decoración del salón de clases, conducta verbal y no verbal de la maestra que indica diferencias en recompensa y castigo basadas en sexo y cultura, actividades llevadas a cabo por la maestra durante la visita y diferencias en la interacción de la maestra con varones y hembras. Véase el apéndice 4.

Distribución por sexo y arreglo al sentarse.

En cuarenta y un (41) salones de clases observados los niños predominaban, mientras que en veintidós (22) las niñas superaban en número a los niños. Sólo en dos salones de clase visitados había un número igual de niñas y niños. En la mayoría de los salones observados los estudiantes no estaban distribuidos por sexo en los asientos o pupitres. Sin embargo, un número relativametne grande de veintiocho por ciento (28%) de los salones al momento de nuestra visita mostraban una distribución por sexo. La distribución por sexo en estos salones de clase suponen cuatro tipos de arreglos. Véase la gráfica 1.

En el Tipo 1 se alternaba un niño y una niña en el salón. También se observaron filas de niños alternadas con filas de niñas (Tipo 2). En otros salones de clases prevalecía el Tipo 3: las niñas están a un lado del salón y los niños en el otro. El cuarto tipo de ditribución consistió en las niñas en las filas del frente y los niños en las de atrás.

Tipo 1

O X O X O X
X O X O X O
X O X O X O

Tipo 2

O X O X
O X O X
O X O X

Tipo 3

Tipo 4

O O O O
O O O O
X X X X
X X X X

O - niñas
X - niños

Estos arreglos no los encontramos en los salones de clase en su forma pura, pero en dieciocho (18) de los salones observados había una tendencia marcada hacia esas distribuciones por sexo. Nuestras observaciones al respecto corresponden a las respuestas de las maestras al preguntárseles si asignaban o no asientos en el salón de clases según el sexo. Treinta y siete por ciento (37%) contestó en la afirmativa y ocho por ciento (8%) dijo que lo hacía bajo ciertas condiciones.

Descripción física de los salones observados

Fundamentalmente existen dos aspectos del ambiente en los salones de clase observados que se prestan para la socialización de roles sexuales a base de estereotipos. Estos son: (1) la decoración y (2) la creación de áreas de juego y actividades para los estudiantes.

La decoración de los salones de clase no obedece a un plan articulado, pero en términos generales suele guiarse por tres criterios principales: (a) aquella que persigue fines pedágogicos generales, a base de las unidades de estudio en curso, (b) la que alude a días feriados, que es puramente ornamental (San Valentín, etc.), (c) y la que se refiere a fechas históricas y efemérides.

Decoración con fines pedagógicos generales

Los criterios para disponer este tipo de decoración varían según el grado. Por lo general se refieren a materiales estudiados en Español, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales.

Por lo general, las maestras preparan cartelones con situaciones y personajes que aparecen en los textos de la Serie Básica, reforzando así los mismos estereotipos de los libros.

Las áreas de estudio que más se prestan para la estereotipación de los roles sexuales son aquellas como inglés, estudios sociales y español, mediante las cuáles se transmiten al estudiante los conceptos de familia, roles, sociedad, país, etc.

Con frecuencia encontramos en los salones de clase visitados la presentación de imágenes del padre, la madre y los niños en su ambiente familiar, la mayor parte de las veces realizando los roles tradicionales asignados a los mismos. Esta área presenta dos tipos de estereotipos (1) la familia núcleo y (2) el rol de ama de casa como inherente a la mujer.

En algunos salones las ilustraciones muestran a los habitantes del país desempeñando o bien sus roles laborales (ocupaciones, trabajo) o bien sus diversas actividades económicas. Estas láminas suelen presentar ocupaciones como: médico, bombero, abogado, desempeñadas por varones, y maestra, enfermera y secretaria desempeñadas por hembras, estereotipando así los roles laborales de los sexos. Ninguno de los salones observados presentó una visión diferente en este sentido. Es decir, hay una ausencia de láminas que presenten a las mujeres y a los hombres en roles laborales no estereotipados.

Las láminas que aluden a la actividad económica del país no presentan una visión correcta de la aportación económica de las mujeres a la agricultura y la industria. Por el contrario, de ambos sectores económicos se presentan láminas que dan la impresión de que es el varón quien mantiene la economía del país y propicia su desarrollo.

Decoración sobre días feriados

Este tipo de decoración recurre a materiales comprados tales como calabazas (de Halloween), corazones de San Valentín, renos de Navidad o conejos de Pascua. En todos los casos se trata de fiestas que no son típicamente puertorriqueñas o cuyos símbolos no están asociados con esta cultura.

En la mayoría de los casos los estereotipos sexuales surgen de estos antiguos símbolos como: la coneja de Easter con sus cintas, flores, etc.; Santa Claus, como el gran padre de navidad; San Valentín, ilustrado por relaciones de amor a base de estereotipos, y la tradicional bruja de Halloween.

Decoración a base de fechas históricas

Este tipo de ilustración alude a fechas históricas en Puerto Rico a los Estados Unidos. En la ilustración de las efemérides de los dos países se omite a la mujer que hizo historia. Los salones observados, cuando tenían láminas de personas ilustres, éstos eran todos varones.

Areas de juego

Las áreas de juego son comunes en el kindergarten. Se dispone de rincones del salón donde los niños juegan en su tiempo de recreo. La división del salón por áreas no se da en los demás nivles. Se observó que en algunos salones de kindergarten estas áreas están dispuestas a base de separación de actividades por sexo: un área doméstica (cocina, mesa, etc.) para las niñas y herramientas y juguetes para los niños. El tipo de juguete dispuesto va obviamente destinado a socializar a base de roles sexuales. No siempre los estudiantes están segregados por sexo en estas áreas del salón. Pero sí pudimso observar una tendencia en esta dirección.

Interacción entre estudiante-maestra

La observación de los salones de clases también enfocaba la posibilidad de que las maestras interactuaran de modo diferente con hembras que con varones. Nuestras observaciones de las maneras verbales de elogiar o censurar a los estudiantes sugieren que los niños reciben más mensajes de elogio y censura que las niñas. En 46 de 66 salones de clases observados, las maestras llamaron la atención a sus estudiantes durante la visita. Cuando analizamos el número de veces, el motivo y el sexo del estudiante al que la maestra llamaba la atención, encontramos que lo hacía más frecuentemente a los niños (107 veces) que a las niñas (40 veces).

A los niños se le reprime, usualmente, por no prestarle atención a la maestra, por hacer ruido, por no esperar su turno, por jugar en el salón de clases, por pararse, por sentarse incorrectamente, por botar la libreta, por escribir en los libros, por no hacer sus asignaciones y otras más. A las niñas se les regañaba por no prestar atención a la clase, por cometer errores en la asignación, por quejarse de otros estudiantes, por sentarse en una mala posición, por mascar chicle, por hablar, por dejar la libreta en la casa.

Las diferencias observadas no se dan sólo en el número de veces y motivos por cuales se les llama la atención a niños y niñas. Además, las maestras tienden a usar un tono más fuerte y formas no verbales de disciplina cuando regañan a los niños, como pegarles con una regla, halarles el pelo, sacudirlos o agarrarles la cabeza. Sólo en una ocasión se llevó ásperamente a una niña al zafacón para que votara la goma de mascar.

Las diferencias en el trato pueden traer como consecuencia un aumento acumulativo en la conducta independiente y autónoma del niño, ya que se le desaprueba y se le enseña más activamente. Por otro lado, puede aumentar la pasividad y disminuir la iniciativa de las niñas, ya que generalmente reciben menos atención.

Notas

1. *Rosenthal, Robert and Jackson, Lenore. Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
2. Serbin, L. A., O'Leary, K. D., Kent, R. N., and Ronick, I. J. "A Comparison of Teacher Response to the Pre-Academic and Problem Behavior of Boys and Girls". *Child Development*, 1972, 43, 1309-16.
3. Weisstein, Noami, *Kinder, Kuche, Kirche as Scientific Law: Psychology Constructs the Female.* Boston, Massachusetts: New England Free Press.
4. Nieves Falcón, Luis and Crespo, Patria. *Los maestros de instrucción pública en Puerto Rico.* Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico Press, 1973.
5. Siegel, Morris, "Lajas: a Puerto Rican Town", Manuscrito, Universidad de Puerto Rico, 1948.
6. Steward, Julian H., ed., *The People of Puerto Rico.* Urbana: University of Illinois Press, 1956 and Stycos, Mayne J., *Familia y Feminidad en Puerto Rico*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1958.
7. Ayende Sánchez, Lydia, *Attitudes of Puerto Rican University Students and Professors Toward Female Roles and Recommendations for Improvement*, PhD Thesis, New York University, 1976.

CAPITULO 5

Una estrategia para el cambio

A través de este estudio hemos identificado las manifestaciones de la ideología machista en la educación elemental y sus consecuencias en la formación socio-psicológica del niño y la niña puertorriqueña.

Nadie podrá decir con exactitud cuántas energías, cuántas cualidades son destruidas en el proceso de integración forzada de los niños y las niñas a los esquemas masculino-femenino, tal como son concebidos en los materiales educativos que utilizamos en el salón de clase. Pero no hay duda sobre la necesidad y deseabilidad de efectuar cambios en un proceso educativo que restringe el horizonte cultural y ejerce fuertes influencias para que niños y niñas continúen identificándose con modelos anacrónicos de "masculinidad" y "femenidad".

La ideología machista abierta o solapadamente permea la educación elemental. Y al igual que el racismo o el clasismo basados en la creencia de la superioridad de una raza o de una clase social, contribuye a la creación de valores antihumanos en los niños. ¿Qué cosa puede sacar de positivo un varón de la arrogante presunción de pertenecer a una casta superior, por el solo hecho de haber nacido varón? Su desarrollo como individuo será deformado y su personalidad empobrecida como la de la niña, persuadida de su inferioridad por el solo hecho de pertenecer a su sexo.

A la luz de esta problemática debemos asumir una postura enérgica frente al discrimen y la estereotipación en la educación ya sea por motivo de sexo, raza o condición social. Nuestra estrategia para lograr la igualdad educativa debe ir encaminada a promover cambios institucionales y actitudinales.

Cambio en la legislación

La constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico prohibe el discrimen por razón de sexo, raza y condición social. La Carta de Derechos expresamente establece que el sistema de instrucción pública encarnará los principios de esencial igualdad humana. Por otra parte, existe legislación federal aplicable a Puerto Rico en esta misma dirección. Debemos velar por la aplicación efectiva del Título IX de la Ley de Derechos Civiles de los Estados Unidos y la disposición constitucional del E.L.A. Sin embargo, hace falta legislar para prohibir el discrimen en todas las instituciones educativas del país e

incluir disposiciones relativas a las áreas de currículo y los materiales educativos que actualmente no están debidamente cubiertas por el Título IX de la legislación federal. Corresponde a la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer y al Departamento de Instrucción Pública redactar e impulsar un proyecto de ley que atienda estas necesidades.

Esta legislación debe prohibir categóricamente el discrimen por motivo de sexo, raza o condición social, en todas aquellas instituciones educativas que reciben ayuda económica o acreditación del gobierno de Puerto Rico. La prohibición debe hacerse extensiva a las condiciones de empleo y a la participación en los programas o actividades académicas, extracurriculares, atléticas, de investigación o entrenamiento ocupacional.

Específicamente dicho proyecto de ley debe incluir una disposición a los fines de que el Departamento de Instrucción Pública estimule el uso de materiales educativos que presenten una visión equilibrada de las aportaciones históricas, culturales, literarias, científicas y políticas de la mujer y desaliente los textos y materiales que contienen visiones estereotipadas de los sexos.

Por otra parte, la nueva legislación debe requerir a las instituciones educativas que provean adiestramiento al personal docente, a los administradores, consejeros y técnicos de currículo sobre la estereotipación por sexo, raza o por condición social en los libros de textos y guías de orientación ocupacional.

A los administradores

Es necesario impulsar a nivel administrativo ejecutivo una política vigorosa para lograr una mayor equidad en nuestras escuelas. Corresponde al Departamento de Instrucción Pública cumplir con las disposiciones constitucionales y tomar acciones específicas para contrarrestar el discrimen por motivo de sexo, raza y condición social incluyendo las áreas de currículo y los materiales educativos. A tales efectos recomendamos las siguientes medidas:

- Formular y emitir una declaración de política pública que establezca la necesidad y el compromiso de corregir cuanto antes los estereotipos raciales y sexuales de los libros de textos que se utilizan en la escuela elemental, intermedia y superior.
- Revisar el currículo académico, vocacional y técnico de los tres niveles educativos, con miras a eliminar la institucionalización de los roles femeninos y masculinos y acentuar en su lugar el pleno desarrollo personal.
- Proveer al maestro material suplementario para contrarrestar la visión machista de los libros de textos en circulación cuando su revisión o reemplazo no sea posible por razones presupuestarias.
- Imprimir y distribuir los módulos, la guía de actividades prepara-

dos para los maestros de escuela elemental por la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer; y recomendar su implementación en el salón de clase.

- Asignar fondos especiales para la producción, impresión y uso de una nueva serie de lecturas básicas para el Programa de Español y Estudios Sociales a nivel elemental que presente una visión actualizada de la mujer, de la familia y de la sociedad puertorriqueña.
- Establecer criterios precisos para la selección, producción y compra de nuevo material educativo que presente una visión equitativa de los sexos, las razas y los grupos sociales.
- Proveer adiestramiento a los supervisores y técnicos de currículo en el desarrollo de recursos y materiales educativos que ayuden a los maestros a contrarrestar el impacto negativo de material sexista o racista usado en las escuelas.
- Informar a las casas editoras de textos y de literratura infantil sobre la política pública de adquirir materiales que no contengan estereotipos. Enviarles copia de los criterios y directrices establecidos para la adquisición de nuevo material educativo.

A la Facultad de Pedagogía

Es urgente recabar la ayuda del Colegio de Pedagogía para alcanzar nuestros propósitos. Esta facultad tiene a su cargo la formación de los futuros maestros; le toca, pues, preparar profesionalmente a sus estudiantes de suerte que reconozcan que es política educativa sana, bien intencionada, el eliminar la discriminación por sexo y los estereotipos sexuales y que se dispongan a ponerla en práctica en su salón de clase.

Sabemos que la actitud del maestro frente al problema del discrimen por sexo determinará, sin lugar a dudas, el camino a seguir: o se perpetúa la educación matizada por los estereotipos sexuales o se introduce una nueva visión amplia y flexible libre de trabas impuestas por los estereotipos sexuales y a tono con las exigencias de la sociedad moderna.

Para formar a los futuros maestros quienes a su vez formarán a los futuros estudiantes — dentro de las normas de una educación no sexista, sería pertinente poner en práctica las siguientes recomendaciones:

- Informar a los estudiantes de pedagogía cómo influye la identificación cultural y sexual sobre el desarrollo emocional del individuo.
- Estimular la investigación en el área de la socialización de los roles sexuales.
- Proveer las técnicas para reconocer los prejuicios por sexo no sólo en la política educativa sino en los programas y currículo.
- Señalar a los futuros maestros cómo su comportamiento en el

salón de clase puede reforzar roles femeninos y masculinos que resultan anacrónicos en nuestra sociedad.

Al magisterio

Los cambios de orden legal y administrativo resultarán infructuoso si no se logra que los maestros y las maestras desarrollen una actitud positiva para iniciar cambios significativos en el salón de clase. Debemos crear conciencia en el magisterio de los efectos detrimentales en el estudiantado como resultado de la estereotipación por sexo. Debemos, además, proveerle los criterios necesarios para identificar los estereotipos y contrarrestarlos.

Para identificar rápidamente los estereotipos y la omisión de la mujer en los libros de textos usados actualmente, recomendamos a los maestros:

- Leer e implementar en el salón de clase los módulos instruccionales preparados por la 'Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer' para el uso de los maestros de educación elemental y de estudiantes de Pedagogía.
- Utilizar el cuestionario incluído en el Apéndice 1 y la Hoja de Evaluación para el material de Estudios Sociales e Historia que aparecen en el Apéndice 2 de este informe.
- Utilizar —porque nos parece sumamente efectiva— la guía "Diez maneras para localizar rápidamente el racismo y el sexismo en los libros" preparado por Council on Interracial Books for Children, 1341 - Broadway, New York, 10023.

Ofrecemos, también, al maestro las siguientes sugerencias con miras a contrarrestar la visión compartamentalizada de nuestra sociedad que los textos de estudios sociales ofrecen a sus lectores:

- Comprobar al finalizar el estudio de cada unidad que los estudiantes puedan señalar las labores de mujeres, hombres, niños y niñas en distintos momentos de nuestra historia.
- Utilizar cuentos, leyendas, biografías para ampliar el mundo cultural y social de los estudiantes. Las biografías, tanto de mujeres célebres como de mujeres poco conocidas, pueden servir de modelo e inspiración para los estudiantes. Los cuentos y las leyendas puertorriqueñas presentan la manera de ser y actuar de nuestros antepasados, sus costumbres y sus creencias, su modo de vida; y permiten que nuestros estudiantes se ubiquen concretamente en su entorno cultural-social y entiendan mejor el mundo que han heredado.
- *Destacar la idea de que la historia y la cultura de Puerto Rico no se ha hecho sin la mujer. Presentar ejemplos sobre la aportación de la mujer a nuestro desarrollo histórico, cultural y a la formación de nuestra personalidad nacional.*

- Señalar la participación de la mujer al discutir períodos específicos de nuestra historia como la sociedad taina, la colonización española, la esclavitud y la industrialización en el siglo XX.
- Señalar que las labores de la mujer en Puerto Rico, desde la sociedad taina al presente, son parte integral de la vida económica de nuestro pueblo; que las labores agrícolas, domésticas, pedagógicas y profesionales de la mujer son base fundamental y no mero accesorio de ese desarrollo como sociedad. Y al resaltar la importancia de los recursos humanos en el desarrollo socio-económico del país, hacer patente a los estudiantes que las mujeres participan activamente en ese proceso.
- Utilizar en forma efectiva el material educativo suplementario que ha provisto la 'Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer': guías y unidades, recursos sobre la familia y la comunidad; la historia de Puerto Rico, de América Hispana, del Viejo Mundo.
- Usar los recursos audiovisuales disponibles sobre la mujer puertorriqueña. Entre ellos se encuentran dos películas de la División de Educación a la Comunidad: *Modesta* y *Geña la de Blás* y el documental *Siempre estuvimos aquí* de la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades y la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer. El documental presenta los cambios en los roles de la mujer puertorriqueña a través del proceso histórico.
- Utilizar, también, la guía de actividades *"¿Qué hacer?"*. Provee una serie de actividades que permiten al niño y a la niña adquirir nuevas actitudes, nuevas maneras de ser y actuar en el mundo de hoy, a tono con nuestros propósitos. Incluye además, narraciones que pueden servir como lectura recreativa para estudiantes de escuela elemental.

Esperamos que estas sugerencias sirvan de estímulo al maestro para desarrollar por iniciativa propia nuevo material educativo que promueva la idea de la igualdad de la mujer y termine con los estereotipos a base de sexo.

A los padres

El éxito de nuestro empeño por contrarrestar los estereotipos sexuales no se logrará sin la cooperación de los padres de los estudiantes. Hogar y escuela deben ir de la mano para que los niños disfruten la experiencia educativa libre de prejuicios por sexo. Toca a los padres entender los beneficios —a corto o largo plazo— que se derivan de un ambiente flexible, lleno de múltiples opciones para el futuro de su hija o de su hijo; y proveer ese ambiente donde niños y niñas compartan juegos y trabajos sin delimitaciones por sexo.

Sugerimos a los padres, además:

Identificar en los libros de lectura cualquier estereotipo por sexo y explicarlo a tiempo.

Discutir con los maestros y funcionarios escolares cualquier actividad basada estrictamente en separación por sexo.

Preocuparse por que la escuela provea material educativo libre de prejuicios sexuales y raciales.

Cooperar con los funcionarios escolares en la preparación de actividades extra curriculares donde exista realmente convivencia entre los componentes de la comunidad escolar tanto en el trabajo como en el juego.

A los investigadores

Nuestra labor de investigación se ha limitado a los libros de textos usados en los programas de Español y de Estudios Sociales e Historia para los grados primarios.

Quedan muchas áreas de investigación futura. Recomendamos se analicen los libros de textos usados en grados superiores siguiendo los mismos propósitos y objetivos de nuestro trabajo. Más importante aún, recomendamos el estudio detenido de estos libros atendiendo a otros valores humanos como el concepto de razas, grupos o clases sociales, la visión del puertorriqueño, su cultural y su historia. Bien puede extenderse la investigación al mundo de la orientación y consejería, tanto en las escuelas elementales y superiores y al mundo de los estudios vocacionales.

APENDICES

APENDICE 1

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR ESTEREOTIPACION DE ROLES SEXUALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

I. INFORMACION GENERAL
   A. FICHA BIBLIOGRAFICA
      1. Título del libro _____
      2. Autor (es) _____
      3. Grado en que se usa _____
      4. Casa Editora _____
      5. Ilustrado por _____
      6. Año primera edición _____
      7. Número de páginas _____

II. ANALISIS
   A. PARTE GRAFICA
      1. ¿Cuántas ilustraciones tiene el libro? _____
      2. Desglose y cuantifique los personajes masculinos:
         Niños _____
         Adultos _____
         Animales _____
         TOTAL: _____
      3. Desglose y cuantifique los personajes femeninos:
         Niñas _____
         Adultas _____
         Animales _____
         TOTAL: _____
      4. Desglose y cuantifique las profesiones u oficios que aparecen en las ilustraciones:

Profesiones u oficios que realizan personajes femeninos	Veces	Profesiones u oficios que realizan personajes masculinos	Veces

      5. Desglose y cuantifique las ilustraciones donde aparecen personajes niños jugando:

Niñas jugando a	Veces	Niños jugando a	Veces

6. Desglose y cuantifique los personajes que aparecen observando:

Que observan los personajes femeninos	Veces	Que observan los personajes masculinos	Veces

7. Desglose y cuantifique los personajes que son premiados:
   a. Personajes femeninos premiados _____
   b. Personajes masculinos premiados _____
8. Desglose y cuantifique los personajes que aparecen enfermos:
   a. Personajes femeninos enfermos _____
   b. Personajes masculinos enfermos _____
9. Desglose y cuantifique los personajes que aparecen dirigiendo un grupo:
   a. Personajes femeninos que aparecen dirigiendo un grupo _____
   b. Personajes masculinos que aparecen dirigiendo un grupo _____
10. Haga un listado de otras actividades no mencionadas anteriormente, desglóselas por sexo y cuantifique:

Actividades realizadas por personajes femeninos	Veces	Actividades realizadas por personajes masculinos	Veces

B. PARTE ESCRITA

1. Cuente las veces que el personaje principal es:
   a. un niño _____
   b. una niña _____
   c. ambos _____
   d. una familia _____
   e. un pueblo _____
   f. animal femenino _____
   g. animal masculino _____
   h. ambos _____
   i. adulto varón _____
   j. adulto mujer _____

k. ambos _____

l. (otros, menciones) _____

m. _____

2. Desglose y cuantifique la totalidad de personajes que aparecen en el texto:
   a. total personajes masculinos _____
   b. total personajes femeninos _____
3. Desglose y cuantifique los oficios o profesiones que se mencionan en el texto:

Profesiones u oficios que tienen personajes femeninos.	Veces	Profesiones u oficios que tienen personajes masculinos.	Veces

4. Haga un listado de las actividades que se mencionan en el texto, desglose por sexo y cuantifique:

Actividades realizadas por personajes femeninos	Veces	Actividades realizadas por personajes masculinos	Veces

5. Enumere los adjetivos que se utilizan para describir personajes del texto, desglose y cuantifique:

Adjetivos atribuidos a personajes femeninos	Veces	Adjetivos atribuidos a personajes masculinos	Veces

6. Anote las frases que apelen a un personaje, lo describan o lo aludan por su sexo, o generalicen característicamente de uno u otro _____

_____

_____

_____

7. Desglose y cuantifique las veces que aparece un personaje llorando:
   a. personajes femeninos llorando _____
   b. personajes masculinos llorando _____

03

8. Desglose y cuantifique las veces que un personaje sueña con un ideal (lograr una meta):

Metas de personajes femeninos	Veces	Metas de personajes masculinos	Veces

9. Desglose y cuantifique los personajes reprendidos en el texto:
   a. personajes femeninos reprendidos _____
   b. personajes masculinos reprendidos _____
10. Desglose y cuantifique las veces que un personaje pelee con otro:
   a. número de veces en que un personaje femenino aparece peleando _____
   b. número de veces que un personaje masculino aparece peleando _____
11. Desglose y cuantifique las veces que es víctima de un poder mayor:
   a. personajes femeninos victimizados _____
   b. personajes masculinos victimizados _____
12. Enumere por sexo los sobrenombres de los personajes:

Sobrenombre de personajes femeninos	Sobrenombres de personajes masculinos

13. Desglose y cuantifique los personajes del texto que retan la autoridad:
   a. personajes femeninos que retan la autoridad _____
   b. personajes masculinos que retan la autoridad _____
14. Resuma en una (1) oración el tema principal de la historieta, clasifíquelas según el sexo del personaje principal:

Tema	Historietas sobre personajes		
	Femenino	Masculino	Ambos

APENDICE 2

HOJA DE COTEJO PARA MATERIALES DE ESTUDIOS SOCIALES E HISTORIA

Los materiales de estudios sociales e historia introducen al niño al estudio del mundo que nos rodea. Por consiguiente, las omisiones y errores en los materiales son sumamente peligrosas. Podrían darle a los niños una visión distorsionada del mundo en que vivimos. Cuando se presenta en el salón de clase una visión distorcionada o limitada, ésta adquiere legitimidad y autoridad.

Es difícil que el niño acepte su propia percepción de la realidad por encima a la que se le presenta en el salón de clase. Por este motivo, es importante revisar todos los materiales de estudios sociales en términos de la realidad que presentan y asegurarnos que proyecten un cuadro realista y completo del mundo.

MATERIALES DE ESTUDIOS SOCIALES

Examine los libros que se utilizan y haga un listado de las siguientes situaciones que aparecen en el texto y en las ilustraciones.

1_____ Número de trabajos realizados por varones
2_____ Clase de trabajos realizados por varones

3_____ Número de trabajos realizados por mujeres
4_____ Clase de trabajos realizados por mujeres

5_____ Cuántas veces aparecen mujeres que trabajan fuera del hogar
6_____ Cuántas veces aparecen padres, criando, atendiendo niños, o dedicándole algún tiempo a los niños.

MATERIALES DE HISTORIA

1. Bajo cada una de estas categorías, enumere en el espacio correspondiente las figuras femeninas y masculinas que son mencionadas por su nombre propio.

	Hombres	Mujeres
Gobierno	_____	_____
Conquistadores	_____	_____
Revolucionarios	_____	_____
Abolicionistas	_____	_____
Científicos	_____	_____

Líderes de Movimientos Políticos _____ _____
Exploradores _____ _____
Otros (Especifique) _____
Número de personas
mencionadas por su nombre _____ _____

2. Mencione algunas categorías en las cuales se destacaron mujeres que no son mencionadas en el libro o unidad bajo consideración.

_____

_____

3. Para cada capítulo o unidad, haga un listado de las actividades que realizaban los varones, las mujeres y los niños en ese período histórico.

Hombres	Mujeres	Niños

Si no es posible reconstruir las actividades que realizaban estos tres grupos, los materiales no representan adecuadamente el período histórico bajo consideración.

4. Revise todas las ilustraciones del libro o unidad y cuente el número de personajes masculinos y femeninos que aparecen en ellas.
   _____ Número de personajes masculinos.
   _____ Número de personajes femeninos.

APENDICE 3

CUESTIONARIO DE OPINION

Patrones Culturales en el salón de clases

La Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer está llevando a cabo un estudio de investigación sobre los patrones culturales de niños y niñas en el salón de clases.

El mismo es desarrollado en estrecha coordinación con el Departamento de Instrucción Pública.

Usted ha sido escogido dentro de la muestra representativa de maestros de Estudios Sociales y Español en los grados K-3 de las escuelas públicas de Puerto Rico.

Favor de contestar el cuestionario que se adjunta.

Agradecemos su cooperación con nosotros.

PRIMERA PARTE

Favor de poner la hora en que ha comenzado a llenar este cuestionario en el blanco que sigue a continuación _____

1. Sexo del maestros:
   a) ___ Femenino
   b) ___ Masculino
2. Edad: ___ años.
3. Estado Civil:
   a) ___ Soltero
   b) ___ Casado
   c) ___ Divorciado
   d) ___ Viudo
   e) ___ Separado
   f) Otro. Especifique: _____
4. ¿Es jefe de familia?
   a) ___ Si
   b) ___ No
5. Zona en la cual nació:
   a) ___ Rural
   b) ___ Urbana
6. Zona en la cual se crio:
   a) ___ Rural
   b) ___ Urbana
   c) ___ Combinación. Especifique: _____
7. Zona residencial en la actualidad
   a) ___ Rural
   b) ___ Urbana

8. Grado hasta el cual estudió:
   a) ____ Menos de cuarto año de Escuela Superior
   b) ____ Cuarto año de Escuela Superior
   c) ____ 1er. año de Universidad
   d) ____ 2do. año de Universidad
   e) ____ 3er. año de Universidad
   f) ____ 4to. año de Universidad
   g) ____ Estudios post-graduados
   h) ____ Maestría
   i) ____ Otros. Especifique: _____ _____
9. Años que lleva en el magisterio: _____
10. ¿Ha vivido en los Estados Unidos?
    a) ____ Si
    b) ____ No
11. Si contesta en afirmativa la pregunta anterior: ¿Por cuánto tiempo? _____
12. Asignatura que enseña:
    a) ____ Español
    b) ____ Estudios Sociales
    c) ____ Ciencia
    d) ____ Matemáticas
    e) ____ Todas las anteriores
    f) ____ Todas las anteriores e inglés
13. ¿Está satisfecho con la asignatura que enseña?
    a) ____ Si
    b) ____ No
14. ¿Está satisfecho con el grado que enseña?
    a) ____ Si
    b) ____ No
15. Grado que enseña:
    a) ____ Kinder
    b) ____ Primer Grado
    c) ____ Segundo Grado
    d) ____ Tercer Grado
16. ¿Le gusta ser maestro?
    a) ____ Si
    b) ____ No
17. ¿De no haber sido maestro, que oficio o profesión le hubiera gustado ejercer? _____
    _____
18. ¿Qué le impidió estudiar o ejercer este oficio o profesión?
    _____

19. ¿Le gusta leer?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
20. ¿Qué tipo de lectura le gusta más? Marque *una*.
    a) ____ Periódicos
    b) ____ Novelas
    c) ____ Revistas
    d) ____ Libros
    e) ____ Otro. Especifique: _____
21. ¿Qué periódico lee, si alguno?
    a) ____ Ninguno
    b) ____ El Nuevo Día
    c) ____ El Mundo
    d) ____ El Vocero
    e) ____ San Juan Star
    f) ____ Claridad
22. Mencione el título del libro que leyó más recientemente:

    _____

23. ¿Cuándo efectuó esta lectura? Indique mes y año.

    _____

24. Mencione dos cosas a las cuales le asigna más importancia en la vida. (En orden de importancia)
    1ra. _____
    2da. _____
25. ¿Cree que existen diferencias entre los roles que desempeñan los hombres y las mujeres?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
26. Si contesta en afirmativa la pregunta anterior; ¿Cuándo menciona diferencias en que aspecto es que las hay en Puerto Rico? _____
27. ¿Qué diferencias si alguna, ve entre estos roles en Puerto Rico y los Estados Unidos? _____
28. ¿Cómo piensa que es su preparación acadómica?
    a) ____ Excelente
    b) ____ Regular
    c) ____ Deficiente
29. ¿Cuál es su ingreso mensual?
    a) ____ $400-$425
    b) ____ $426-$450
    c) ____ $451-$475
    d) ____ $476-$500

e) ____ $501-$525
f) ____ $526-$550
g) ____ $551-$575
h) ____ $576-$600
i) ____ $601-$625
j) ____ $626-$650
k) ____ $651-$675
l) ____ $676-$700
m) ____ $701-$725
n) ____ $726-$750
o) ____ $751-$775
p) ____ $776-$800
q) ____ $801 ó más

30. ¿Cuál es su ingreso familiar?
a) ____ $400-$500
b) ____ $501-$600
c) ____ $601-$700
d) ____ $701-$800
e) ____ $801-$900
f) ____ $901-$1,000
g) ____ $1,001-$1,100
h) ____ $1,101-$1,200
i) ____ $1,201-$1,300
j) ____ $1,301-$1,400
k) ____ $1,401-$1,500
l) ____ $1,501-$1,600
m) ____ $1,601-$1,700
n) ____ $1,701-$1,800
o) ____ $1,801 ó más

31. ¿Tiene permanencia?
a) ____ Si
b) ____ No

SEGUNDA PARTE

1. Imagínese el salón de clases con un ambiente de aprendizaje satisfactorio. Se les ha dado un receso de 30 minutos a los estudiantes. Las actividades de los estudiantes no están restringidas:
a) ¿Qué estarían haciendo las niñas? _____
b) ¿Qué estarían haciendo los niños? _____

2. ¿Qué estudiantes espera que manifieste~ mayor conducta independiente?
   a) ____ Niños
   b) ____ Niñas
   c) ____ Ambos sexos por igual
3. ¿Qué estudiantes espera que sean más inquietos?
   a) ____ Niños
   b) ____ Niñas
   c) ____ Ambox sexos por igual
4. ¿Qué estudiantes espera que sean más dependientes?
   a) ____ Niños
   b) ____ Niñas
   c) ____ Ambos sexos por igual
5. ¿De quién espera más aplicación en las tareas escolares?
   a) ____ Niños
   b) ____ Niñas
   c) ____ Ambos sexos por igual
6. ¿Cuántas veces al día se dirige a los estudiantes haciendo distinciones por sexo? Ejemplo: "Niños y Niñas", "Quiero una niña y un niño de voluntarios".
   a) ____ de 1 a 3
   b) ____ de 4 a 7
   c) ____ más de 8
   d) ____ Ninguna
7. De no haber sillas disponibles para todo el grupo: ¿a quién le asignaría las sillas disponibles?
   a) ____ Niñas
   b) ____ Niños
   c) ____ Indistintamente
8. ¿Cree que los niños deben interesarse en las labores del hogar y la familia?
   a) ____ Sí
   b) ____ No
   c) ____ Sí condicionado; Explique: _____
   _____
9. ¿Cree que las niñas deben jugar con carros, soldaditos o aviones?
   a) ____ Sí
   b) ____ No
   c) ____ Sí condicionado; Explique: _____
   _____

10. Al asignar asientos a los estudiantes: ¿Los distribuye de acuerdo al sexo a que pertenecen? Ejemplo: Un niño y luego una niña.
    a) ____ Sí
    b) ____ No
    c) ____ Sí condicionado; Explique: _____ _____
11. ¿Compara a sus estudiantes haciendo distinciones entre niños y niñas? Ejemplo: Las niñas se han portado hoy mejor que los niños.
    a) ____ Sí
    b) ____ No
12. ¿Reprende con más suavidad a las niñas?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
13. ¿Reprende con mayor firmeza a los niños?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
14. ¿Planifica actividades distintas para niños o niñas?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
    c) ____ Sí condicionado; Explique: _____ _____
15. ¿Piensas que es una desventaja que un niño no se destaque en los deportes?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
16. ¿Piensa que es una desventaja que una niña no se destaque en los deportes?
    a) ____ Sí
    b) ____ No
17. ¿Hace algún tipo de comentarios sobre modales o la vestimenta de las niñas. Ejemplo: Las niñas deben sentarse bien.
    a) ____ Sí
    b) ____ No
17a. Si contesta en afirmativa la pregunta anterior, describa brevemente el tipo de comentario o comentarios: _____
18. ¿Quién espera que pueda escribir una composición más completa sobre el tema de la familia?
    a) ____ Niños
    b) ____ Niñas
    c) ____ Ambos por igual
18a. Si contesta en la pregunta anterior cualquiera de las primeras dos alternativas; explique por qué: _____

TERCERA PARTE

I. Haga una lista de adjetivos que describan de mejor forma el comportamiento que usted espera de niños y niñas en el salón de clases:

Niños	Niñas
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____
9. _____	9. _____
10. _____	10. _____

II. Haga una lista de adjetivos que describan de mejor forma el comportamiento que usted espera de un buen estudiante; niño o niña.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

CUARTA PARTE

Este inventario está compuesto de una serie de declaraciones que describen las actividades y creencias que tienen diferentes personas sobre el papel que juegan las mujeres y los hombres en la sociedad. Sus contestaciones no se juzgarán como correctas o incorrectas sino como descriptivas de su opinión personal a la cual tiene perfecto derecho.

Después de cada declaración aparecerá la siguiente lista de opciones para que usted escoja una:

1) *Completamente de acuerdo:* indique esta contestación si la declaración verdadera y completamente describe sus actitudes y creencias.

2) *Bastante de acuerdo:* indique esta contestación si la declaración describe sus creencias y actitudes con bastante fidelidad pero no completamente
3) *Levemente de acuerdo:* indique esta contestación si la declaración describe sus creencias y actitudes en algo pero de una manera incompleta.
4) *Levemente en desacuerdo:* indique esta contestación si la declaración describe unas actitudes y creencias en algo contrarias a las suyas pero de una manera incompleta.
5) *Bastante en desacuerdo:* indique esta contestación si la declaración describe unas creencias y actitudes bastante contrarias a las suyas pero no completamente.
6) *Completamente en desacuerdo:* indique esta contestación si la declaración describe unas creencias y actitudes completa y claramente contrartias a las suyas.

Lea cada una de las declaraciones y escoja la contestación que mejor describa lo que usted piensa de cada una de ellas. Escoja una contestación para cada una de las declaraciones aunque no este completamente seguro de su contestación.

Declaración	1 Completamente de acuerdo	2 Bastante de acuerdo	3 Levemente de acuerdo	4 Levemente en desacuerdo	5 Bastante en desacuerdo	6 Completamente en desacuerdo
1. Es justo pedirle a un hombre que trabaja que ayude con las tareas de la casa.						
2. El éxito de la mujer como madre es la mejor medida de cuán buena mujer es.						
3. La mujer, por su naturaleza, está más interesada en las cosas de la casa que el hombre.						
4. Una mujer puede sentirse feliz y que vive una vida plena aunque nunca se case.						
5. Aun cuando tanto la mujer como el marido trabajen fuera, es a la mujer a quien le toca estar encargada de la cocina.						
6. No hay nada malo en regalarle muñecas a los niños varones.						
7. El hombre siempre debe tener más libertad, poder y privilegios que la mujer.						
8. La mujer, si trabaja fuera, no debe ser la encargada de ocuparse de los niños ella sola.						
9. Las mujeres no tienen que guardar su virginidad más de lo que cuidan su virginidad los hombres.						
10. En general, los hijos de madres que trabajan fuera de la casa son tan normales como los hijos de madres que se quedan en la casa.						

115

Declaración	1 Completamente de acuerdo	2 Bastante de acuerdo	3 Levemente de acuerdo	4 Levemente en desacuerdo	5 Bastante en desacuerdo	6 Completamente en desacuerdo
11. Las mujeres son más indecisas e inestables que los hombres en sus decisiones.						
12. Algunas ocupaciones provocan una cantidad de tensión emocionales tan grandes que no se le pueden dar a las mujeres.						
13. Una mujer puede vivir una vida feliz y plena aun cuando no tenga hijos.						
14. Es bueno que haya cierta cantidad de igualdad entre el hombre y la mujer pero al fin y al cabo debe ser el hombre el que decida.						
15. Tener relaciones sexuales antes del matrimonio es tan correcto o incorrecto para los hombres como para las mujeres.						
16. El lugar de la mujer es en la casa.						
17. Las madres que trabajan no le dedican todo el tiempo que debieran a aquéllo que es su principal responsabilidad, es decir, su familia.						
18. Los hombres tienen más liderato que las mujeres.						
19. Las mujeres deberían invitar a salir a los hombres.						
20. Las mujeres pueden controlar sus emociones tan bien como los hombres.						

Declaración	1 Completamente de acuerdo	2 Bastante de acuerdo	3 Levemente de acuerdo	4 Levemente en desacuerdo	5 Bastante en desacuerdo	6 Completamente en desacuerdo
21. Cuando las mujeres trabajan, privan a los hombres de estas oportunidades de empleo. Habiendo tanto desempleo en Puerto Rico, las mujeres deben renunciar a esos puestos para dejarle estas oportunidades a otros hombres.						
22. Las mujeres deben mantenerse en empleos de acuerdo a su sexo y no deberían competir para empleos de hombres.						
23. No es tan provechoso para la mujer como para el hombre que obtenga una educación universitaria.						
24. El problema con las mujeres es que cuando se casan, renuncian al trabajo.						
25. Una mujer no puede realizarse plenamente, hasta que tiene y cría hijos.						
26. Por la única razón que se justifica que una mujer no se quede en la casa cuidando a sus hijos lo es por motivos económicos.						
27. El hombre debe tener más libertad sexual que la mujer.						
28. Una mujer puede ocupar el puesto de gobernador de un país tan bien como un hombre.						
29. En general, los hombres son más inteligentes que las mujeres.						
30. Los hombres no deben encargarse de la crianza de los hijos porque carecen de un instinto maternal.						

APENDICE 4

ESCUELA: _____
GRADO: _____
NUMERO ENTREVISTA: _____
HORA COMIENZO OBSERVACION _____

OBSERVACION EN EL SALON DE CLASES

Esta sección que sigue será llenada por el entrevistador en el salón de clases.

1. ¿Cómo distribuye la población de estudiantes en el salón de clases? Cuente la cantidad de niños y niñas en el salón de clases y coloque la cantidad en el blanco a la izquierda de la palabra niños o niñas, según la distribución:
   a) ____ Niños
   b) ____ Niñas
2. Haga una gráfica de la distribución por sexo en los asientos en el salón de clases. _____
3. Describa en forma breve la decoración que adorna el salón de clases. _____
4. ¿Utilizó la maestra algún método de disciplina o recompensa durante su visita?
   a) ____ Sí
   b) ____ No
5. De contestar en afirmativa la pregunta anterior, describa brevemente: _____
6. Describa brevemente la actitud que se realiza al efectuar la visita. _____
7. ¿Hay algún área en el salón de clases dividida para juegos, lectura, imitaciones de sectores de una casa?
   a) ____ Sí
   b) ____ No
   c) ____ Otros
   Describa, comente: _____

7a. De contestar en afirmativa la pregunta número 7 ¿Asigna la maestra a los estudiantes a estas áreas en base al sexo del estudiante?
   a) ____ Sí
   b) ____ No
   c) ____ No Aplica
   Indique área: _____

8. La maestra: ¿Se expresa más en términos afectivos hacia los niños?
   a)____ Sí
   b)____ No
   c)____ Ambos por igual
9. La maestra: ¿Se espera más en términos afectivos hacia las niñas?
   a)____ Sí
   b)____ No
   c)____ Ambos por igual
10. La maestra: ¿Llama con más frecuencia a las niñas?
    a)____ Sí
    b)____ No
11. La maestra: ¿Llama con más frecuencia a los niños?
    a)____ Sí
    b)____ No
12. Efectúe conteo de los niños y las niñas que envía a la pizarra o a participar de alguna actividad.
    a)____ Niños
    b)____ Niñas
13. Hora a que finaliza la observación: _____
14. Algún comentario sobre el ambiente en que se condujo la entrevista: _____
15. Nombre del entrevistador: _____

BIBLIOGRAFIA

Angrist, Shirley S. *"The Study of Sex Roles". Journal of Social Issues,* Volumen XXV, Número 1, 1969.

Bardwick, Judith. *Readings in the Psychology of Women.* Nueva York: Harper and Row, (s.a.)

Baruch, Grace K. y otros. *And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education,* Nueva York: Dell Publishing Co., Inc., 1974.

Belotti, Elena Gianini. *What are Little Girls Made Of? The Roots of Feminine Stereotypes* Nueva York: Dell Publishing Co., Inc. 1974, páginas 199-210.

Bernstein, Joanne. *"The Changing Roles of Female in Books for Young Children", Reading Teacher,* Volume 27, Noviembre 1973, páginas 545-549.

Bini, Giorgio y otros. *Los libros de texto en América Latina,* México: Editorial Nueva Imagen, 1977, páginas 1-180.

Britten Gwyneth. *"Sex Stereotyping and Career Roles." Journal of Reading,* Noviembre 1973, páginas 140-148.

Brody, Celeste M. *"Do Instructional Materials Reinforce Sex Stereotyping? Educational Leadership,* Noviembre 1973.

Brown, D.G. *"Masculinity-feminity in Children." Journal of Consulting Psychology,* 1957, 21 páginas 197-202.

Burdick, Angela. *"Look! I can Cook!, Revista Ms.,* Octubre 1973.

Castilla del Pino, Carlos. *Cuatro ensayos sobre la mujer.* Alianza Editorial; España, 1971.

Council on International Books for Children. *Human and Anti-Human Values in Children's Books,* Nueva York, 1976.

Crow, Mary Lynn y Kay Taebel. *"Sex Role Stereotyping is Alive and Well in Sixth-Grade." Elementary School Journal,* Volume 76, Número 6, Marzo 1976, páginas 359-364.

Eaton, Cynthia. *"Sexism in the Elementary School." Today's Education,* Know Inc.: Estados Unidos, (s.n.), (s.a.).

Feminist Press. *Non-Sexist Curricular Materials for Elementary School,* Feminist Press, Nueva York: 1974.

Frazier, Nancy y Myra Sadker. *Sexism in School and Society.* Nueva York: Harper and Row, 1973, 215 páginas.

Flory, C. D. *"Sex Differences in Skeletal Development." Child Development,* Volumen 6, (s.1.), 1935.

Garai, J. E. y Schunfeld. *Sex Differences in Mental Health*, Genetic Psychology Monographs, (s.1.), 1970.

Gersoni, Diane. *Sexism and Youth*, Nueva York: RR Bowker, 1974, 468 páginas.

Goldberg, Philip. *"Are Women Prejudiced Against Women?* Mimeógrafo, 5 páginas. Tomado de *Social Psychology*, Editado por Elliot Aronson y Robert Helmreich.

Gornick, Vivian y Barbara K. Moran. *Women in Sexist Society*, Nueva York: New American Library, 1971.

Grizzute Hanison, Barbara. *Unlearning the Lie: Sexism in School*, Nueva York: Livertight, 1973.

Guttentag, Marcia y Helen Bray. *Undoing Sex Stereotyping: Research and Resources for Education*, Nueva York: McGraw-Hill, 1976.

Grambs, Jean Deesden (ed.). *Teaching About Women in the Social Studies: Concepts, Methods, and Materials.* Virginia: National Council for the Social Sciences, 1976, 117 páginas.

Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks, Scott Foresman Publishing Co.: Illinois, Estados Unidos.

Hillman, Judith S. *"An Analysis of Males and Females in Two Periods of Children's Literature", Journal of Educational Research*, Octubre 1974, páginas 84-88.

Hoffman, L. *"Early Childhood and Women's Achievement Motives", Journal of Social Issues.* Número 28, 1972, páginas 129-156.

Howe, Florence. *Sexual Stereotypes Start Early. Women in Education American Federation of Teachers*, (s.f.), página 14.

Iglitzin, Lynne B. *"A Child's Eye View of Sex Roles", Today's Education*, Diciembre, 1972, páginas 23-25.

Instructo Corp. *People at Work*, Estados Unidos, 1974. (24 fotografías).

Interracial Books for Children. *Femenists Look at 100 Books: The Portrayal of Women in Children's Books on Puertorican Themes.* Nueva York: Estados Unidos, (s.a.).

Jacobs, Carol y Cynthia Eaton. *"Sexism in the Elementary School", Today's Education*, (s.1.), Diciembre 1972, páginas 20-23.

Jameson, Dee Dee y Armin Grams. *"Changing Roles for Women and Men", Childhood Education*, (s.1.), Enero 1973.

Klafs, Carl E. *The Female Athlete: Condition Competition and Culture*, San Luis: The C.V. Mosby Co., 1973.

Lasker, Joe. *Mothers Can Do Anything.* Estados Unidos: Whitman, 1972. (Libro de Cuentos.)

Matthews, Marta y Shirley McCune. *Complying with Tittle IX: The First Twelve Months.* Resource Center on Sex Roles in Education. Washington, Estados Unidos, (s.a.).

_____. *Schools and Affirmative Action*, Superintendent of Documents, Washington, Estados Unidos, (s.a.).

Medsger, Betty. *Women at Work*, Nueva York: 1975, Sheed and Ward Inc.

Merrian, Eve. *Boys and Girls, Girls and Boys*, (s.1.), Holt, 1972. (Libro de Cuentos.

McLure, John W. y Gail T. *"Cinderella Grows Up: Sex Stereotyping in the Schools" Educational Leadership*, (s.1.), Octubre 1972, páginas 31-33.

McGraw, Hill. *Guidelines for Equal Treatment of the Sexes in McGraw-Hill Book Company Publications*, Nueva York: 11 páginas. McGraw Hill Book Co.

Pescatello, Ann. *Female and Male in Latin America*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.

Rarick, G. L. *Competitive Sports for Girls: Effects on Growth Development and General Health*, National Educational Association, (s.1.), Octubre, 1972.

Resource Center on Sex Roles in Education. *Today's Changing Roles: an Approach to Non-Sexist Teaching*. Washington: Resource Center on Sex Roles in Education, 1974.

Ritchie Kay, Mary. *The Role of Male and Female in Children's Books Despelling all Doubts*, (s.1.), Wilson Library Bulletin, Octubre 1971, páginas 167-176.

Rosenthal, Robert y Lenore Jackson. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Serbin, L.A. y otros. *"A comparison of Teacher Response to the Pre-Academic and Problem Behavior of Boys and Girls", Child Development*, 1972, número 43, páginas 1309-1316.

Scott, Foresman y Cia. *Improving the Image of Women in Textbooks*, Nueva York: Scott Foresman and Co., 1972.

"Sex Role Stereotyping and Prekindergarten Teacher," Elementary School Journal. Enero 1974, páginas 220-235.

Shay, Arthur. *How a Family Grows*, Estados Unidos: Reilly and Lee. (Libro de cuentos.), 1968.

Shinedling, M. M. y D. M. Pedersen. *"Effects of Sex and Teacher and Student on Children's Gain in Quantitative and Verbal Performance." Journal of Psychology*, Número 76, 1970, páginas 79-84.

Spring, Barbara. *Non-Sexist Education for Young Children: A Practical Guide*, Nueva York: Citation Press, 1975, 115 páginas.

Smuts, Robert W. *Women and Works in America*, Nueva York: Schocken, 1971.

Stacey, Judith, Susan Bereaud y Joan Damelo. *And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education*, Nueva York: Dell, 1974, 461 páginas.

Steffere, B. *"Run mama, run: women workers in elementary readers". Vocational Guidance Quarterly,* (s.i.), #17, 1969, página 99-102.

Tanbe Greenleaf, Phyllis. *Liberating Young Children from Sex Roles: Experiences in Day Care Centers Play Groups, and Free School,* Mass: New England Free Press. Sommervile, Mass., 1972.

Thomas, Henry y Dana Lee Thomas. *Living Biographies of Famous Women.* Nueva York: Garden City Publishing Co., 1942.

Waite, R. R. y otros. *"First grade reading textbooks." The Elementary School Journal,* (s.i.), 1967, páginas 366-374.

Weisstein, Naomi. *Kinder, Kuche, Kirche as Scientific Law: Psychology Constructs the Female.* Boston, Massachusetts: New England Free Press, (s.n.).

Weitzman, Lenore y otros. *"Sex Role Socialization in Picture Books for Pre-School Children", The American Journal of Sociology,* Volumen 77, número 6, mayo 1972.

Weitzman, Lenore J. y Diane Rizzo. *Biased Textbooks: A Research Perspective,* National Foundation for the Improvement of Education, Washington, (s.n.), Estados Unidos: 1974.

Women on Words and Images. *Channeling Children: Sex Stereotyping on Prime Time TV,* Nueva Jersey, (s.f.).

_____. *Dick and Jane as Victims: Sex Stereotyping in Children's Readers,* Nueva Jersey: Women on Words and Images, 1975, 80 páginas.

_____. *Sexism in Carrer Education Materials.* Nueva Jersey: Women on Words and Images, 1975.

Woodward, Kenneth L. *"Do Children Need Sex Roles?" Newsweek,* Junio 10 de 1974.

Ayende, Sánchez Lydia. *Attitudes of Puerto Rican University Students and Professors Toward Female Roles and Recommendations for Improvement,* Nova University, 1976, Tesis doctoral sin publicar.

Báez, María I. *Como afecta la percepción del maestro de su rol en el desarrollo del pensamiento crítico.* Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1972.

Cintrón, Celia y Marcia Quintero. *"Bases de la sociedad sexista en Puerto Rico".* Río Piedras: Puerto Rico, *Revista Interamericana,* Volumen IV, Número 2, Verano 1974.

Comisión de Derechos Civiles, *La igualdad de derechos y oportunidades de la mujer puertorriqueña.* Hato Rey, 1973.

Consejo Superior de Enseñanza. *Dos décadas de investigaciones pedagógicas,* Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, (s.a.).

Christen E. W., W. W. Parguhar y A. Kamal. *Motivation Factors Influencing Academic Achievement of Eleventh Grade Puerto Rican High School Students,* Michigan: Departamento de Salud, Educación y Bienestar, Diciembre 1967, página 507.

Departamento de Instrucción Pública. *Filosofía del Programa de Estudios Sociales,* Río Piedras: Diciembre de 1972, 11 páginas mimeógrafo.

_____. *Informe Estadístico 1974-75,* Río Piedras, Oficina de Estadísticas Area de Planificación y Desarrollo: abril 1976, 143 páginas, mimeógrafo.

Enriquez Maeso, Haydeé. *Las preferencias de dos grupos de niños de escuela elemental en cuanto al sexo de sus maestros,* Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, tesis, 1972.

Guerra, Ada Moca. *"Primicias de un documento no publicado: El Discrimen contra la Mujer en Puerto Rico."* (s.1.), *Revista Avance,* 13 de septiembre de 1972, páginas 21-25.

Guevara, Carlos I. y Myrna Sesman. *Actitudes y conductas de la madre y los estilos cognoscitivos de niños urbanos puertorriqueños: Diferencias entre clases sociales y sexo.* Río Piedras. Centro de Investigaciones Sociales, U.P.R., 1975, 255 páginas, mimeógrafo.

Hernández Vega, Restituto. *El sentimiento de inferioridad de la maestra puertorriqueña,* Río Piedras, Puerto Rico: 1969, Universidad de Puerto Rico. Tesis.

Instituto de Investigaciones de Problemas del Consumidor, *Estudio sobre la televisión en Puerto Rico,* Primera Parte, Facultad de Administración Comercial, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, (s.a.), 85 páginas.

Lewis, Oscar. *"Mother and Son in a Puerto Rican Slum." Harper's Magazine,* Diciembre 1965 y enero 1966.

Maldonado Guzmán, Abdil Avel. *Negative Bias and Image Making in Puerto Rican School Materials on the Geography of the Island,* The University of Chicago, Tesis maestría, 1973.

Marqués, Llompart, Mercedes. *Actitudes hacia la mujer trabajadora en la sociedad puertorriqueña.* Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Mayo 1972, 32 páginas.

Nieves Falcón, Luis. *"El niño puertorriqueño: bases empíricas para entender su comportamiento",* en Diagnóstico de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.: Editorial Edil, 1972.

_____. y Patria Crespo. *Los maestros de Instrucción Pública en Puerto Rico,* Río Piedras: Editorial Universitaria, 1973, 167 páginas.

Nimnitch, Glen y Marta Arango. *The Final Report on Early Childhood Education,* Comisión de Reforma Educativa 1976, 88 páginas.

Ortiz García, Angel L. *La enseñanza de los estudios sociales en la escuela elemental,* Río Piedras, P.R.: Editorial Universitaria, 1977, 121 páginas.

"Participación de la mujer en la fase educativa de la vida puertorriqueña", Educación, Volumen 22, Número 27, diciembre 1969, páginas 41-53.

Rivera Medina, Eduardo. *Ponencia presentada ante el "Seminario sobre la realidad nacional y latinoamerica en los libros de texto de la escuela primaria",* México, Noviembre 1972, mimeógrafo.

Safa, Helen. *"Class Consciousness Among Working Class Women in Latin America: a case study in Puerto Rico".* En: J. & H. Safa, editores, Nueva York: Praeger Publishers, 1976.

Sánchez Hidalgo, E. *Machismo versus Momism in Puerto Rico.* En una publicación del Colegio de Pedagogía sobre "Emotional Disturbances in Puerto Rican Children", Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, (s.a.).

Siegel, Morris. *"Lajas: a Puerto Rican Town."* Río Piedras: University of Puerto Rico, 1948, manuscrito.

Silén, Juan Angel. *"La mujer: la doble opresión",* en *Hacia una visión positiva del puertorriqueño.* Río Piedras, P.R.: Editorial Edil, 1970.

Silva de Bonilla, Ruth. *La televisión y la socialización infantil,* Instituto de Investigaciones de Problemas del Consumidor, Río Piedras: U.P.R., Septiembre 1977, 85 páginas.

Steward, Julian H. Editor. *The People of Puerto Rico.* Urbana: University of Illinois Press, 1956 y en Stycos, Stycos J., *Familia y Feminidad en Puerto Rico,* México: Fondo de Cultura Económica, 1958, 347 páginas.

Sued Badillo, Jalil. *La mujer indígena y su sociedad.* Río Piedras, Puerto Rico: Editorial El Gazir, 1975.

Universidad de Puerto Rico. *Avanzada de la mujer contra el discrimen* (Biblio-

grafía), Biblioteca José M. Lázaro, Sección de Documentos, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1977, 7 páginas. Mimeógrafo.

Valle, Norma. *Luisa Capetillo*, San Juan: Puerto Rico, 1975, 29 páginas.

Vázquez, Consuelo. *La enseñanza de la historia de Puerto Rico en el sistema educativo*, 1976, mimeógrafo.

Wolf, K. *Growing Up and its Price in Three Puerto Rican Subcultures* en Fernández Méndez, Portrait of a Society. Río Piedras, P.R.: University of Puerto Rico Press, 1972.

Yordán Molini, Haydeé. *La visión de la niña en cinco libros de lecturas escolares*. San Juan, Puerto Rico: Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer, 1976, 32 páginas.

LIBROS REVISADOS

Español: *

Primer grado

Pastor; Angeles, Rosa Guzmán Vda. de Capó y Carmen Gómez Tejera. *En el hogar y en la escuela*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1969, 32 páginas.

_____. *Camino de la escuela*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1969, 64 páginas.

_____. *Aprendemos a leer*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1969, 96 páginas.

_____. *Nuestros amigos*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1969, 128 páginas.

Segundo grado

_____. *Del campo al pueblo*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1971, 192 páginas.

_____. *Aventuras maravillosas*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1971, 191 páginas.

Tercer grado:

_____. *Conozcamos a Puerto Rico*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1972, 192 páginas.

_____. *Por tierras vecinas*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1973, 192 páginas.

Cuarto grado:

_____. *Por los caminos del mundo*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1974, 320 páginas.

Quinto grado:

_____. *Aventuras por mundos desconocidos*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1963, 352 páginas.

_____. *Una mirada al pasado*, Illinois: Laidlaw Brothers, 1965, 384 páginas.

*Se revisaron las *Guías para el maestro* y *Manual para el estudiante* correspondiente a cada libro.

Estudios Sociales: *

Primer grado:

Departamento de Instrucción Pública. *Canciones, rimas, adivinanzas, dibujos y ejercicios*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1973.

_____. *Mi primer libro de estudios sociales*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1973, Parte 1 y Parte 2.

Kendall Bracken, Dorothy y Margaret A. Sloan. *Dos familias*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1974, 34 páginas.

Segundo grado:

_____. *Mi segundo libro de estudios sociales*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1973.

Tercer grado:

Alegría, Ricardo E. *Historia de nuestros indios*, Río Piedras: Departamento de Instrucción Pública, 1969, 53 páginas.

Departamento de Instrucción Pública, *Lecturas para el estudiante, Tercer grado*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1976. Primera parte (33 páginas), Segunda parte (86 páginas).

Cuarto grado:

_____. *Lecturas y materiales didácticos para el estudiante*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1976.

Quinto grado:

_____. *Las Américas ayer y hoy*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1970, 241 páginas.

Sexto grado:

_____. *El viejo mundo ayer y hoy*, Río Piedras: Imprenta DIP, 1973, 137 páginas.

*Se analizaron también las *Guías para el maestro* correspondientes a cada grado.

IMPRESO EN LOS TALLERES DE ARTES GRAFICAS
DEL DEPARTAMENTO DE INSTRUCCION PUBLICA
DEL ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
Calle Hoare 705, Santurce, Puerto Rico 1979.

Se terminó de imprimir este libro el día 17 de agosto de 1979 en los Talleres de Artes Gráficas del Departamento de Instrucción Pública, San Juan, Puerto Rico.

TAG-DIP-T282-79 – 2,000